

Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Desarrollo Educativo y Social

**Incidencia de la formación humanística en el desarrollo de la subjetividad en los
estudiantes de Ciclo V del Colegio El Porvenir, de la localidad de Bosa**

Fredy Arley Rocha Reyes

Tesis de grado presentada para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Director

Luis Fernando Escobar Cano

Magíster en psicopedagogía

Bogotá D.C., Marzo de 2016

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá D.C., Marzo de 2016

Agradecimientos

En primer lugar agradezco a Dios

quien en su voluntad y sabiduría

me permitió culminar esta etapa en mi proceso de perfeccionamiento.

A mi Madre Eva María Reyes y Mi Horacio

Quienes me apoyaron en el desarrollo de este proyecto

Motivándome día a día

A mis compañeros Diana Pirataque y Néstor R. Gómez

Quienes con sus preguntas y reflexiones motivaron

El desarrollo de este proyecto y mi propia formación

A la directivas del Colegio El Porvenir Y a la Lic. Magdalena L. Cubillos J.

Rectora del Colegio Instituto INSCAP, sede Ferias

Que posibilitaron a aplicación de este proyecto con su apoyo incondicional

E ineludiblemente a Los Estudiantes de Ciclo V

que con su participación, preguntas y aportes

permitieron los alcances reflejados en este proyecto

Finalmente, a CINDE, administrativos, docentes y Profesor Fernando Cano, tutor

por brindarme las herramientas teóricas y experienciales que

motivaron mi desarrollo como ser humano comprometido con los demás.

Contenido

RAE	7
Resumen	14
Abstract	15
Introducción	17
Justificación	22
1. Estado del arte	27
2. Contexto Referencial	31
2.1 Formación humanística, formación integral	38
2.2 El sujeto, forma y materia de la educación	45
2.3 El hombre, un ser en desarrollo	50
2.4 La subjetividad: lo institucionalizado o lo singularizante	57
3. Diseño metodológico	69
3.1 Delimitación del caso	73
3.1.1 Propósito de la investigación	74
3.1.2 Preguntas de reflexión	75
3.1.2.1 Pregunta central	76
3.1.2.2 Preguntas específicas	76
3.1.3 Objetivos de investigación	77
3.1.3.1 General	77

Formación Humanista en el Colegio El Porvenir	5
3.1.3.2 Específicos	77
3.1.4 Contextualización del caso a estudiar	78
3.1.4.1 Contextualización histórica del Colegio El Porvenir	79
3.1.4.2 Formación humanista: hecho y práctica social	83
3.1.4.3 Caracterización de la población	86
3.2 Instrumentos de investigación	87
3.2.1 Revisión documental	88
3.2.2 Entrevista grupal	89
3.2.3 Encuestas.	91
3.3 Momentos de la investigación	92
3.3.1 Recolección de datos	92
3.3.2 Triangulación de la información	93
3.3.3 Redacción del informe	94
4. Análisis de resultados y discusión	95
4.1 Análisis de la información	105
4.2 Conclusiones	120
4.3 Reflexiones finales	131
Referencias	134
Anexos	157
A Formato encuesta abierta	157

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado en maestría de profundización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Tesis de Grado: Incidencia de la formación humanística en el desarrollo de la subjetividad en los estudiantes de Ciclo V del Colegio El Porvenir, de la localidad de Bosa
Autor(es)	Fredy Arley Rocha Reyes
Director	Escobar Cano, Luis Fernando
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 172 p
Unidad Patrocinante	Secretaria de Educación de Bogotá, SED
Palabras Claves	Formación Humanista, Subjetividad, Estudio de caso, Encuesta, Sujeto. Auto-interpretación
2. Descripción	
<p>Desde la línea de investigación de Pedagogías de la Alteridad de la Universidad Pedagógica Nacional, la presente investigación hace una revisión del impacto e incidencia que ha tenido para la población estudiantil de ciclo V del Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital (IED) la inclusión de una nueva perspectiva desde la formación humanista orientada a partir de las reflexiones de la filosofía y pedagogía tomista, modificando sus imaginarios y posibilitando la construcción de la subjetividad desde una visión de desarrollo integral. El acercamiento a esta temática se llevó a cabo desde un estudio de caso que mediante la narración biográfica tomó como fuente fundamental los documentos institucionales en que se evidencia la propuesta de formación, así como la voz de los participantes orquestada por el conocimiento y la experiencia vivida por el investigador.</p>	
3. Fuentes	
<p>Anzaldúa, R. (2009). La formación: una mirada desde el sujeto. Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, Consejo Mexicano de</p>	

Investigación Educativa.

- Araneda, A. (2006) La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 5(10), 11 – 38.
- Beresaluce, M. D. R., & Gregori, S. P. (2012). Subjetividad y educabilidad: orientaciones para la praxis docente. Exedra: Revista Científica, (6), 105-122.
- Boletín Perspectivas de la Formación Humanista: La Formación humanista en los tiempos actuales. Obtenido de: http://amiesic.org.mx/docs/BoletinPerspectivas_Formacion_Humanista.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1), Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Cardenas, A. (2002). Persona: Solitario Social en Tomás de Aquino. Bucaramanga: Colección Universitas, Universidad Santo Tomás. 94 p.
- D'Angelo O. (2004). La subjetividad y la complejidad. Procesos de construcción y transformación individual y social. En Problemas sociales de la complejidad. CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, Cuba.
- González, F. (2000). El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio. III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Campinas, São Paulo. Brasil. July 16-20.
- González, F. (2007a) Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la

información. México: McGraw-Hill.

González, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. *Rivista di psichiatria*, 46 (5), 310-314.

Hoyos-Vásquez, G. (2010). “Educación para un nuevo humanismo en tiempos de globalización”. *Cuestiones de Filosofía*, 12, 7-34.

Lobato, A. O.P., (2003). Santo Tomás: Arquitecto de la vida universitaria, El profesor ideal en la Paideia Tomista. Bogotá : Universidad Santo Tomás, 57 p.

4. Contenidos

La presentación del trabajo se desarrolla desde la introducción en la que se hace la relación de la pertinencia de esta investigación en torno a las políticas de formación que se han estado implementando desde el Ministerio de Educación, en particular en lo referente a la Media Fortalecida, generándose a partir de este tipo de investigaciones, propuestas pedagógicas e innovadoras que desde la realidad de los sujetos promuevan una formación integral. A continuación en la justificación se hace referencia a la actualidad que tiene la formación humanística tomista al ofrecer una serie de lineamientos claros que permitan al proceso educativo en su estado actual hacer la transición de su estructura tradicional a la formación personalizada en la cual cada sujeto en el despliegue de sus capacidades y habilidades descubra los elementos pertinentes para su formación (reconociéndose como agente principal de todo el proceso educativo) y ésta en consonancia con las necesidades propias de su contexto social. Por tanto se puede reconocer que desde la formación humanística tomista se propicia una adecuada formación del estudiante en el desarrollo de su subjetividad tanto individual como política y colectiva. En cuanto al contexto referencial, se evidencia que partiendo de la subjetividad y la formación

integral como los conceptos base para el proceso de formación que particularmente humanismo se tiene la intención de brindar al estudiante herramientas que le permitan desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico para responder ante las necesidades que le plantea la sociedad, convirtiéndose en propulsor de cambio para construir una sociedad mucho más acorde a las características del contexto particular en que se desenvuelve.

Teniendo en cuenta que la propuesta de formación de la institución para el núcleo básico está dada desde el modelo pedagógico denominado cognitivo-social, que parte de las condiciones contextuales de los estudiantes para determinar una serie de contenidos que es apropiado abordar y se establecen unos principios institucionales que buscan proporcionar la tan mentada educación integral, estos se abordan de forma tan transversal que al finalizar el ciclo de formación no se evidencia una verdadera apropiación de los conceptos básicos que hacen parte de la formación establecida.

Es tarea de la formación humanista propuesta por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para el ciclo de fundamentación, que se abre el espacio de establecer elementos propios de dicha formación que permitan a los estudiantes no solo apropiarse de los conceptos que hacen parte de ella, sino además ser conscientes de las posibilidades que tienen para convertirse en los promotores del cambio social que se necesita al verse ellos mismos como gestores culturales.

5. Metodología

Esta investigación se desarrolló desde los lineamientos propios de la investigación cualitativa, utilizando se como herramienta el Estudio de Caso, como respuesta a la perspectiva estrecha y opresiva del positivismo que cosifica al otro como objeto de investigación, convirtiendo la investigación en una de las palabras más sucias desde la perspectiva social, es la alternativa palpable para abordar elementos particulares ya no con la intención de predecir resultados, sino

más bien de entender lo sucedido para abrir oportunidades de generar espacios de análisis crítico de las experiencias y así poder reflexionar sobre todo ello encontrando nuevos senderos de evaluación más allá de estándares y parámetros descontextualizados, pero sin dejar de lado el pertenecer a un todo.

En este sentido la recolección de datos se basó en la revisión documental, la entrevista grupal, en la cual participaron 24 estudiantes, y las encuestas abiertas mediadas por la narración biográfica apoyada en la orquestación de las voces de los actores de la experiencia brindaron las condiciones necesarias para alcanzar una interpretación clara de los elementos de formación humanista que los estudiantes de ciclo V del Colegio El Porvenir IED, identifican como significativos en su formación. Es de anotar que el uso de la encuesta en esta investigación no tuvo como finalidad la masificación de una opinión o idea sino el servir de elemento que permita rescatar las particularidades propias de los actores de la experiencia tienen frente a la formación humanística y el hecho de la formación de la subjetividad.

6. Conclusiones

La construcción de la subjetividad implica en su desarrollo la confluencia de una serie de factores de índole personal, simbólico emocionales, social y colectivo; los cuales en las diversas formas posibles de interacción en el despliegue de las relaciones humanas al interior de los tejidos y núcleos sociales y de socialización, condicionan y posibilitan la construcción de la subjetividad propia del individuo.

En este sentido, se puede reconocer que la acción y prácticas propias de la formación humanística, implementada en el Colegio El Porvenir como parte del proceso de articulación con la UPN está orientada a propiciar los espacios de reflexión en los cuales poderse evidenciar estos entramados

de factores y sentidos subjetivos que delimitan y posibilitan la construcción de la subjetividad propia de cada estudiantes y del grupo mismo; desplegándose en este proceso reflexivo toda acción pedagógica y formativa que susciten la promoción de cada sujeto en pro de su formación integral, que vaya más allá de la simple formación memorística y cognitiva, abarcando en esta procesos de concientización que le lleven a desarrollar su propia concepción de cuerpo, corporeidad, espiritualidad, psiquis, sociedad, entramado e interrelaciones humanas, solidaridad y empatía que se traduzcan en el reconocimiento de su ser de agente comprometido responsablemente con la transformación de las estructuras política sobre las cuales se despliegan sus experiencias en la cotidianidad, y desde las cuales se auto interpreta e interpela a partir de la relación con los demás, reconociendo implícitamente en esta lectura aquellos factores que en su contexto vital le liberan o condicionan en su desarrollo tanto en su dimensión social e individual. Se puede reconocer, a partir de los datos recolectados en la ejecución del estudio de caso como herramienta investigativa que permite visualizar las posturas y perspectivas de los estudiantes, la pertinencia de las estrategias, temáticas y actividades seleccionadas para el desarrollado de la acción formativa e integradora en este espacio académico como un ejercicio de empoderamiento desde el cual apropiarse, cada uno, de su realidad, reconociendo los factores que en ella se involucran, e impulsándose a tomar una posición crítica ante cada uno de los hechos sociales de su contexto cotidiano interpretándolo desde el entramado simbólico sobre el cual se sustenta y en donde adquieren sentido tanto las practicas propias de la comunidad como los diversos modos de subjetividad y ser, institucionalizados y emergentes que en este se dan como formas de subjetivación.

Posibilitándose a través de esta acción formativa, diversas estrategias y acciones en los estudiantes que los motiven desde su propia iniciativa a buscar la transformación de los tejidos sociales de su

entorno cotidiano, referenciados en los imaginarios, modelos, concepciones y estructuras de participación social, en pro de posibilitar hechos de desarrollo y formación integral asequibles a todos los actores del mismo, asumiendo la responsabilidad, inherente a la búsqueda de su ciudad de si, de ser garantes del desarrollo de los demás respetando sus rasgos individualizantes expresados en su corporeidad, sus interés y propias proyecciones de realización; construyendo nuevos tejidos sobre los cuales construir una nueva sociedad, y en ella nuevas formas de subjetividad que posibiliten un desarrollo coherente de cada sujeto, mediando en la tensión entre el ser y no ser característica de toda construcción subjetiva individual.

Elaborado por:	Fredy Arley Rocha Reyes
Revisado por:	Luís Fernando Escobar Cano

Fecha de elaboración del Resumen:	26	05	2016
--	----	----	------

Resumen

La propuesta de articulación (ahora llamada Educación Media Fortalecida) que se ha desarrollado en el Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital trae inmersa una propuesta de educación diferente a la que se venía desarrollando en el colegio: La formación humanista. En la presente investigación se hace una revisión del impacto e incidencia que ha tenido para la población estudiantil de la institución la inclusión de esta nueva perspectiva modificando sus imaginarios y posibilitando la construcción de la subjetividad desde una visión de desarrollo integral.

El trabajo en cuestión se desarrolló desde la perspectiva de un Estudio de Caso que con un abordaje cualitativo y enfoque crítico-social analiza los diferentes elementos que inciden en este tipo de formación tomando la narración biográfica como herramienta que permite generar un análisis orquestando la voz de los actores de esta experiencia. Para ello se utilizaron la revisión documental como fundamento que permite evidenciar la propuesta de formación humanista en la institución, la entrevista grupal en la cual participaron 24 estudiantes que al permitir el contacto directo con los estudiantes generó los espacios necesarios para reconocer los elementos particulares de este tipo de formación en los estudiantes en proceso y las encuestas abiertas como herramienta que permitió evidenciar elementos de este tipo de formación en estudiantes que habían culminado ya su proceso educativo.

Es así que se evidencian elementos definitivos para la formación integral como los Imaginarios e Ideales sociales, Sociedad, Mecanismos de socialización y educativos,

Modelos de sujetos, Subjetividad, Responsabilidad Social y Subjetividad política, en donde incide la formación humanística en la construcción de la subjetividad y que determinan la auto-interpretación que hacen los estudiantes de su propio proceso como fruto de la formación desarrollada desde la visión particular de la Educación Física como un hecho y práctica social.

Palabras clave: Formación humanista, Subjetividad, Estudio de Caso, Encuesta, Sujeto. Auto-interpretación.

Abstract

The articulation proposal (called Strengthened Media Education) which has been developed in “El Porvenir IED” implies a different educational way to the worked in the institution: The humanist formation. The present investigation makes a review of the impact and incidence of the incorporation of this new perspective on the student population from the institution since it modifies their imaginaries and makes possible the construction of the subjectivity from an integral development vision.

This investigation was developed from the perspective of a study of case with a qualitative approach and a socio-critical focus; it analyzes the different elements which influence in this kind of formation taking the biographic narration as a tool to generate an analysis combining the actors’ voices of this experience. For this, the documental revision was used as a fundament to evidence humanist formation proposal in the institution; the group interview, in which 24 students took part, allowed a direct contact with the students and generated the necessary spaces to recognize the particular elements of this kind of

formation in process and open surveys as a tool which evidenced elements of this formation in students who had finished their educative process.

So, the definitive elements are evidenced for integral formation as social imaginaries and ideals, Society, Socialization and educative mechanisms, individuals models, Subjectivity, Social Responsibility and Politic Subjectivity, in which the humanist formation influences in the construction of subjectivity determining the self-interpretation made by the students about their own process as a result of the formation developed from the particular vision of the Physical Education as a social practice and fact.

Keywords: Humanist formation, Subjectivity, study of case, Survey, individual, Self-Interpretation.

Introducción

En el marco del desarrollo de la investigación cualitativa desde el enfoque crítico social que busco evidenciar la incidencia que en el desarrollo y construcción de la subjetividad tiene la formación humanística desarrollada como parte del programa de articulación con la educación superior en la Educación Media Fortalecida (en adelante EMF), a partir de los lineamientos del humanismo tomista y las pautas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que se lleva a cabo en el Colegio el Porvenir Institución Educativa Distrital (IED) de la localidad de Bosa con los estudiantes de Ciclo V (grados 10 y 11); en el presente documento se hace una relación de los momentos que tuvo la investigación, presentados los resultados y conclusiones desarrolladas a partir de los datos recolectados mediante la encuesta y grupo focal como instrumentos de recolección.

En este proyecto investigativo se indagó sobre las percepciones que los estudiantes, que participan en este programa, han desarrollado entorno al papel que los textos y prácticas pedagógicas, desarrolladas en el espacio académico de la formación humanística, han desempeña con el descubrimiento de las relaciones propias de las dinámicas de los tejidos y redes subjetivas sociales que subyacen en el desarrollo de la subjetividad y que complementadas con los sentidos subjetivos posibilitan el desarrollo de la subjetividad propia de cada individuo, enmarcada está en el contexto histórico en el que desarrolla cada individuo su vida cotidiana (en su mundo de vida).

Partiendo para esa investigación, por un lado, del reconocimiento de la subjetividad como uno de los presupuestos principales, vista esta como: “Subjetividad es alteridad y pluralidad, es el producto específico de múltiples modos de subjetivación y procesos dialógicos, el "espacio" de construcción de cada sujeto. Así, los modos y contenidos en cada proceso de subjetivación, generan subjetividades distintas. Como producto sobre determinado por múltiples factores, la subjetividad se constituye a partir de códigos simbólicos que nos construyen y nos permiten construir la realidad. Las "constelaciones" simbólicas que nos producen intra e intersubjetivamente constituyen órdenes y procesos que confieren forma y contenido a la intersubjetivación y estructuran "realidades" a partir de sistemas de significados que otorgan sentido a lo real.” (Vargas, 1998, p. 76).

Y por el otro, del recogimiento de la formación integral como el principal objetivo de todo proceso educativo y particularmente de la formación humanística, en la cual se propende empoderar al estudiante de su propio proceso y de otórgale las herramientas que le ayuden a desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico que le permita tomar una posición clara ante la sociedad y desde esta proponer una forma de proceder coherente a su responsabilidad para con los otros en pro de la construcción de una sociedad equitativa y justa que brinde los espacio y medios propicios para la realización de todos en su plena humanidad.

Identificándose en este proceso investigativo diferentes puntos de convergencia, entre la formación humanística y la construcción de la subjetividad, en los cuales cada estudiante reconocía la posible incidencia de una en el desarrollo de la otra, y enunciados a través de los mismo como cada uno identificaba los diferentes modos o formas de subjetividad y sujeto posibles en su contexto cotidiano y vivencial; reconociéndolos como resultado de las diferentes relaciones intersubjetivas que ha establecido con los demás y en el juego propio

de la tensión entre el ser y no ser, entre lo institucionalizado y la resistencia a lo instituyente mediante formas posible de subjetividad emergentes a partir de las experiencias particulares de cada comunidad o grupo humano.

En este orden de ideas, la población objeto de este estudio estuvo conforma por un grupo de 40 estudiantes, oscilando sus edades entre los 15 a 17 años, procedentes de los grados de 10 y 11 de Ciclo V, de la jornada de la mañana, del colegio El Porvenir de la localidad de Bosa sede A y B que asisten a estudiar en contrajornada el núcleo técnico. Es de señalar, que estos estudiantes proceden de núcleos familiares variados y se caracterizan por tener ingresos que les posibilitan en general tener acceso a medios tecnológicos y mediante estos un amplio acceso a la información y, por medio de esta, a los diferentes estilos de vida, de subjetividad y de ser predominantes en la sociedad actual. De igual manera la institución brinda a los estudiantes cobertura total, posibilitándoles garantías para su bien desempeño en el ámbito académico y convivencial.

Para el desarrollo de este proyecto, y en consonancia con la población seleccionada, se optó por la implementación del estudio de caso mediante la aplicación de una entrevista grupal y una encuesta individual, puesto que esta metodología permite abordar el proceso investigativo no como un evento ubicado en un tiempo y un espacio únicamente, sino como un proceso metodológico que permite esbozar una forma particular de enfrentar un suceso histórico que podría no solo abrir espacios de reflexión en torno a un hecho social, sino también generar ambientes de reflexión que permitan entender las razones por las que suceden cosas particulares (Neiman y Quaranta, 2006), y en este sentido permitir evidenciar las formas mediante las cuales los estudiantes reconcomen la incidencia de la formación humanística en el desarrollo de su subjetividades.

En este sentido los objetivos que orientaron el desarrollo de cada una de las intervenciones y el desarrollo del proyecto en general fueron los siguientes:

- Reconocer la contribución de la formación humanística al desarrollo de la subjetividad desde la perspectiva de los estudiantes de Ciclo V (10° y 11°) del Colegio El Porvenir de la localidad de Bosa.
- Identificar cómo los contenidos y prácticas pedagógicas propias de la formación humanística, discurrida desde los lineamientos tomistas, posibilitan la construcción de la subjetividad, en el despliegue de las dimensiones del ser y en la tensión del ser y no ser, de los estudiantes de la Media Fortalecida.
- Evidenciar la incidencia de las representaciones de subjetividad analizadas en el desarrollo de la formación humanística, discurrida desde los lineamientos tomistas, en las posibles construcciones de sujeto, en la configuración de su corporeidad, en el proceso de aproximación a la mayoría de edad y la madurez del ser.
- Identificar cómo los contenidos de la formación humanista, discurrida desde los lineamientos tomistas, y el análisis de la experiencia corporal permiten al estudiante mediar en la tensión entre la subjetividad social y el ser de sujeto real situado en un contexto particular, en la configuración de su identidad y subjetividad individual.
- Evidenciar desde el despliegue de las relaciones propias de la subjetividad y corporeidad la incidencia de la acción de los estudiantes en la transformación del contexto o entorno vital en el que se desenvuelven.

Finalmente, a partir de los datos recopilados y su posterior triangulación y análisis, se pudo evidenciar que la formación humanística influye en la formación y construcción de la subjetividad de los estudiantes en la medida que les posibilita espacios de reflexión e

interacción con los demás, desde donde identificar y tomar conciencia de aquellos elementos implícitos y explícitos que subyacen en la construcción de todo modo posibilidad de subjetividad y que, en cada caso particular, se ven reflejados en los sentidos subjetivos desde los cuales se dinamiza y moviliza la transformación de la sociedad y, mediante esta, de los mismo proceso de construcción subjetiva, tanto social, colectiva, como individual y particular.

Potencializando a cada uno de ellos en su capacidad de empoderamiento, desde la cual hacerse responsable y agente, en primer nivel, de su propio proceso educativo como sujeto social en desarrollo de perfeccionamiento individual y social, y, en segundo nivel y como consecuencia del primero, de la transformación de su contexto cotidiano y de la sociedad en general, modificando su forma de actuar y comportarse como medio de dinamizar las relaciones humanas sobre las cuales se establecen las estructuras de acogimiento y socialización de cada sociedad. Asumiendo conscientemente su responsabilidad política como forma de despliegue de su subjetividad.

Justificación

El desarrollo de la formación escolar mediante la cual cada individuo es potencializado en el desarrollo de su ser como sujeto, y el cuestionamiento por la los factores involucrados en proceso de construcción de Subjetividad, sean constituido en dos de los focos que en los últimos años han orientado el desarrollo de múltiples investigaciones en pro de identificar las pautas y lineamientos eficaces que permitan su adecuado desarrollo, siendo abordados, especialmente el tema de la subjetividad, desde distintas disciplinas propias de las ciencias sociales con el objetivo de brindar una conceptualicen clara e integral que facilite su aplicación a la evaluación y retroalimentación de los diferentes procesos de socialización concebidos para la formación integral del sujeto.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo da cuenta del proyecto de investigación desarrollado en la línea de reflexión en torno al ser de la formación humanística, orientada desde las pautas propias de la filosofía y pedagogía Tomita y complementada desde los lineamientos de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional; el cual hace parte y se enmarca en el proceso de formación de la Maestría en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional y el CINDE, en la línea de investigación de pedagogías de la alteridad.

La atención se centró en las lecturas y percepciones que los estudiantes manifestaron como producto del desarrollo de su formación en el área humanística, expresando en estas los descubrimientos asociados a la inclusión de esta nueva perspectiva de formación diferente a la desarrollada en las otras asignaturas del currículo y al impacto de esta propuesta en la modificación de sus imaginarios y posibilitando la construcción de la

subjetividad desde una visión de desarrollo integral. Estudio abordado a partir del análisis de la información recolectada mediante el estudio de caso, visto como un método que permite abordar y enfrentar de una forma particular un suceso histórico, en el desarrollo de una entrevista grupal y la aplicación de encuesta, desde donde se pudo evidenciar las formas mediante las cuales los estudiantes reconocen y empalaban la incidencia de la formación humanística en el desarrollo de su subjetividad, señalando los vínculos entre estas y su correspondencia en favor del desarrollo de cada individuo.

Y se buscó identificar la eficiencia de los procesos pedagógicos de aula desarrollados como parte de la formación humanística tanto en su perspectiva teórica como práctica entorno a precisar como desde estos se posibilita un real espacio en el cual cada estudiante, consiente de sus condiciones socioculturales e históricas, evidenciara los procesos de subjetivación en los que participa en el desarrollo de la construcción de su propia subjetividad; evidenciando implícitamente los diferentes tipos de relaciones a través de las que participa cada uno en dicha construcción tanto como en el rol de ser producto y en el rol de ser productor.

La selección de este tema de estudio surgió como respuesta a la inquietud sobre la efectividad de la formación de índole humanística en el desarrollo de la formación integral de los estudiantes y de su real impacto en la transformación de las estructuras precedentes de formación sobre las cuales los estudiantes habían sido formados, además de profundizar en lo concerniente al desarrollo de la subjetividad y su relación con el continuo desarrollo del sujeto en miras de alcanzar la mayoría de edad y su plenitud.

Conteniendo la investigación un carácter personal, al brindar al investigador y demás agentes que participaron un punto de corte, análisis, reflexión y retroalimentación desde el cual replantear cada una de las acciones en el aula y en la formación que en esta formación

se brinda en pro de favorecer el desarrollo y continuo crecimiento de los implicados y de la misma comunidad educativa en la cual, en primera instancia, se ven reflejados los procesos de transformación y formación, y que posteriormente se verán reflejados en las acciones de cambio implementadas para favorecer el desarrollo humano tanto de la comunidad circundante del colegio como de su propia realidad cotidiana; generados así ese entramado de relaciones e interrelaciones subjetivas que fortalecen la formación subjetiva del individuo al posibilitar nuevos sentidos subjetivos que la dinamizan.

FICHA DE REGISTRO DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Tema de Investigación	Construcción Corporeidad / Desarrollo de subjetividades
Investigador(es)	Fredy A. Rocha R.
Título de la investigación	Incidencia de la formación humanística en el desarrollo de la subjetividad en los estudiantes de Ciclo V del Colegio El Porvenir, de la localidad de Bosa.
Palabras clave:	Palabras clave: Formación humanista, Subjetividad, Estudio de Caso, Narración Biográfica, Tejido social, Sentidos Subjetivos, Sujeto. Auto-interpretación.
Pregunta(s) problémica(s)	<p>PREGUNTA CENTRAL</p> <p>¿Qué aporta la formación humanística al desarrollo de la subjetividad desde la perspectiva de los estudiantes de Ciclo V (10° y 11°) del Colegio El Porvenir de la localidad de Bosa?</p> <p>PREGUNTAS ESPECÍFICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo los contenidos y prácticas pedagógicas propias de la formación humanística, discurreda desde los lineamientos tomistas, posibilitan la construcción de la subjetividad, en el despliegue de las dimensiones del ser y en la tensión del ser y no ser, de los estudiantes de la Educación Media Fortalecida? • ¿De qué forma las representaciones de subjetividad analizadas en el desarrollo de la formación humanística, discurreda desde los lineamientos tomistas, inciden en las posibles construcciones de sujeto, en la configuración de su corporeidad, en el proceso de aproximación a la mayoría de edad y la madurez del ser? • ¿Cómo el estudiante en la configuración de su identidad y subjetividad individual, a partir los contenidos de la formación humanista, discurreda desde los lineamientos tomistas, y el análisis de su experiencia corporal, media en la tensión entre la subjetividad social y el ser de sujeto real situado en un contexto particular? • ¿Cómo desde la percepción que los estudiantes de grado once tienen de sí mismos desde su subjetividad, inciden en la transformación del contexto o entorno vital en el que se desenvuelven?
Objetivo General	Reconocer la contribución de la formación humanística al desarrollo de la subjetividad desde la perspectiva de los estudiantes de Ciclo V (10° y 11°) del Colegio El Porvenir de la localidad de Bosa.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las formas como los contenidos y prácticas pedagógicas propias de la formación humanística, discurreda desde los lineamientos tomistas, posibilitan la construcción de la

	<p>subjetividad, en el despliegue de las dimensiones del ser y en la tensión del ser y no ser, de los estudiantes de la Media Fortalecida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar la incidencia de las representaciones de subjetividad analizadas en el desarrollo de la formación humanística, discurrida desde los lineamientos tomistas, en las posibles construcciones de sujeto, en la configuración de su corporeidad, en el proceso de aproximación a la mayoría de edad y la madurez del ser. • Identificar la forma como los contenidos de la formación humanista, discurrida desde los lineamientos tomistas, y el análisis de la experiencia corporal permiten al estudiante mediar en la tensión entre la subjetividad social y el ser de sujeto real situado en un contexto particular, en la configuración de su identidad y subjetividad individual. • Evidenciar desde el despliegue de las relaciones propias de la subjetividad y corporeidad la incidencia de la acción de los estudiantes en la transformación del contexto o entorno vital en el que se desenvuelven.
Enfoque Metodológico	Investigación Cualitativa, Enfoque crítico social, Estudio de Caso, Narración biográfica.

1. Estado del arte

El cuestionamiento entorno a los procesos educativos y su incidencia en la formación de los individuos se ha constituido a lo largo de la historia de la pedagogía en uno de los focos de investigación e innovación base para el surgimiento de algunos de los paradigmas y las tendencias pedagógicas que en la actualidad orientan el quehacer educativo escolar.

Desde esta perspectiva, tanto la pregunta por el ser y sentido de la formación humanística como por la construcción y desarrollo de la subjetividad de los estudiantes a lo largo del proceso escolar, en los últimos años ha motivado el desarrollo y producción de gran variedad de textos y trabajos de investigación orientados a posibilitar, desde contextos particulares, reflexiones y estrategias que permitan a los docentes de las diferentes áreas y niveles de formación contrastar su quehacer y desarrollar prácticas que les permitan responder a las necesidades de sus estudiantes y, así, al fin último de la educación: la formación integral de los sujetos.

En este sentido, en torno a la formación humanista sobre salen autores como Santo Tomas, (1274), J. Maritain (1955), Guillermo Hoyos (2008), y otros que desde su experiencia intentaron ofrecer una mirada integral del quehacer pedagógico y desde esta motivar acciones que permitieran entender la educación más allá de un simple acto instructivo visualizándola como una acción que permitiera a los estudiantes asumir su responsabilidad como agentes de su propio proceso y participes activos del desarrollo de los demás, en un proceso consiente de la transformación de la sociedad desde sus mismas

estructuras y teniendo como horizonte la búsqueda del perfeccionamiento integral de cada sujeto.

Pudiéndose, en este orden, reconocer el trabajo de autores como Alberto García, O.P., José A. Sedano, Alberto Lobato, Julián Fernando Trujillo, Daniel Herrera Restrepo, Julio Cesar Vargas, Héctor Esquivel E., Alberto Cárdenas P., y otros; que consientes desde las condiciones, factores y retos que envuelven los procesos de formación en la actualidad, plantean una serie de puntos reflexivos y de análisis desde los cuales replantearse las relaciones de poder que han marcado las practicas pedagógicas, promoviendo nuevas miradas de las mismas inspiradas en los lineamientos de la formación humanista; que promuevan en los individuos, capacidades e instrumentos para expandir sus posibilidades de desarrollo y progreso, el alcance de niveles de bienestar y convivencia satisfactorios, el logro de mayores niveles de justicia y equidad... cultivando las disciplinas intelectuales con el fin de preparar al sujeto para enfrentar los retos de la vida contemporánea. La formación de capacidades de pensamiento complejo y crítico, así como de valores y compromisos con la realidad social y la diversidad humana. (Boletín Perspectivas de la Formación Humanista, 2012, p. 3).

Entorno a la reflexión y construcción del concepto de Subjetividad, existe variada literatura que lo aborda desde diferentes posturas, intencionalidades y tendencias políticas; apareciendo concepciones de subjetividad fundamentadas en las propuestas de autores como Descartes, Sartre, Marx y Foucault.

Emergiendo de entre ellos Fernando González Rey (2008), quien propone desde sus reflexiones la posibilidad de una subjetividad fundamentada y construida en la red de relaciones sociales con los otros, en la cual se articulan las representaciones simbólica emocionales propias de cada sujeto surgidas de sus experiencias (González Rey, 2008, p.

228) y los sentidos subjetivos en los cuales los asocian los factores propios de los espacios de vida social de su cotidianidad.

Optándose por tomar como referente en el desarrollo de este trabajo la postura y lineamientos propuestos por Gonzales Rey entorno a los procesos de formación de la subjetividad tanto social como individual, para evidenciar la acción de la formación humanística, fundamentada en la pedagogía y filosofía de orden tomista, en el desarrollo integral del estudiante.

Como parte del rastreo documental del estado del arte relacionado con la formación humanista y desarrollo de la subjetividad en la formación de los estudiantes en la media fortalecida, mediante la revisión de diferentes bases de datos, páginas especializadas de orden filosófico, bibliotecas como la de la universidad Santo Tomas y revistas electrónicas, se identificaron gran variedad de trabajos desarrollados que abordaban estas temáticas, siendo algunos aproximados al tema y campo estudiado:

- DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN CIUDADANA. Configuración de Subjetividades en la Formación de estudiantes de Educación Media, presentado por José Ángel Santamaría Sánchez. Año 2012.
- EXPERIENCIAS DE SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA, presentado por Martha Lucía Correa Ramírez. Año 2012.
- "LA CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD DE LA ADOLESCENTE EN LA ACTUALIDAD", presentado por Claudia DE GRAZIA, Liliana DEL BUONO, Marcela MARSENAC y Roxana PERROTTA. Año 2011.

Se puede concluir en consecuencia que la forma como fueron abordados estos temas en el campo de estudio y ejecución del presente proyecto aún se encuentra poco estudiado; resaltándose por ende, la pertinencia de las conclusiones del presente informe, que aunque son objetivas y universales en relación al universo con el que se trabajó, solo ofrecen una reflexión particular comprensible en relación con esta población y en el lapso de tiempo en el cual fueron aplicado.

2. Contexto Referencial

“La gloria del Maestro es la vida honesta del Discípulo”

Santo Tomás de Aquino

En el despliegue de la acción socializadora propia de cada comunidad y de la misma sociedad en sí, por medio de las diferentes instituciones y estructuras creadas para ello y de los respectivos procesos de acogimiento e incorporación de los sujetos a las dinámicas sociales, se han implementado de acuerdo a las circunstancias socio-históricas e ideales antropológicos distintas estrategias, prácticas y saberes pedagógicos, mediante los cuales potencializar en cada individuo el desarrollo de su humanidad hasta alcanzar la condición de ciudadano desde la perspectiva propia de la comunidad en la que establece su mundo de vida, sin dejar de lado las características ontológicas implícitas a esta condición y los ideales e imaginarios asociados a la consecución de alcanzar la plenitud y perfeccionamientoⁱ de su ser como ser humano, articulados en la construcción y concreción de la subjetividad.

La Escuela como estructura de acogimiento mediante la cual se realiza el proceso de incorporación de los individuos en los entramados sociales y se busca dar respuesta a las necesidades, circunstancias socioeconómicas, intereses políticos y esquemas ideológicos de cada comunidadⁱⁱ en pro del desarrollo humano; ha sido escenario del surgimiento de variados modelos y tendencias pedagógicas orientadas a potencializar las aptitudes y actitudes constitutivas de los estudiantes como sujetos singulares y colectivos, como eje dinamizador del desarrollo de las distintas dimensiones del ser humanoⁱⁱⁱ desde su

corporeidad, intimidad, afrontamiento, libertad, trascendencia, compromiso, empatía, eticidad, agenciamiento, hasta la conformación de su subjetividad y ser político, en un proceso de conquista del estado de felicidad^v y de la concreción del ideal de “HOMBRE”^v que responde por sí mismo tanto a la realidad existencial de cada individuo, desde sus intereses, virtudes y carismas, como a los principios e intereses culturales de cada grupo humano.

Así mismo, profundizando en la preparación de los mismos para su desempeño en el ámbito social^{vi} de acuerdo al entramado de relaciones sociales e imaginarios en el cual ha de desplegar la totalidad del ser, personalidad, carácter, creencias, forma de ver y percibir el mundo, a la vez de dinamizar, mediante ello, el despliegue de las estructuras que componen el entramado de la sociedad y desde las cuales se moviliza su capital social^{vii} y la meta-estructura propia de la tradición cultural^{viii} en la que se enmarca el proceso educativo y adquiere sentido la realidad subjetiva del educando, puesto que,

“El aprendizaje a través de la comunicación con los semejantes y de la transmisión deliberada de pautas, técnicas, valores y recuerdos es proceso necesario para llegar a adquirir la plena estatura humana. Para ser hombre no basta con nacer, sino que hay también que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos pero sólo por medio de la educación y la convivencia social” (Savater, 1997, p. 37).

En este sentido, en el proceso de acercamiento al quehacer de la escuela, emerge el concepto de educación como eje orientador desde el cual poderse evaluar la pertinencia de las variadas propuestas o estructuras curriculares que se han ido afianzando en las instituciones con el objetivo de cumplir con su labor socializadora. y desde las cuales posibilitar la transición de los individuos por sus diversos estadios de desarrollo cognitivo hasta alcanzar su mayoría de edad; entre estas se puede ubicar el programa de media

fortalecida o articulada, en que los estudiantes de los últimos grados de formación, de ciclo V, ven complementado su plan curricular de estudio con el curso de asignaturas propias de los primeros semestres de la formación universitaria o ciclo propedéutico; y esto como una estrategia de facilitar el tránsito de los mismos a la formación superior y su consecuente permanencia en esta hasta su graduación.

Posibilitando a los estudiantes beneficiarios de este programa, no solo el confrontarse con un corpus de contenidos más complejos emergidos en el dialogo de diversos modos de subjetividad sino de experimentar la realidad cotidiana de una forma reflexiva y vivencial a partir de analizarla desde las experiencias existenciales que se hallan en sus fundamentos a la luz de la carga cultural compuesta por los conceptos socioculturales básicos, el corpus etimológico, los datos científicos y prácticos, las creencias, ideales y el corpus axiológico del grupo humano en el que se desenvuelven, expresados en la subjetividad que ha heredado y que en su proceso de asimilación le permite la conformación de su propia subjetividad.

En esta búsqueda de generar espacios académicos cada vez más reflexivos y garantes de una asertiva formación integral del individuo como centros dinamizadores de la socialización secundaria^{ix}, y en los que se promueva el desarrollo de las diversas dimensiones y capacidades humanas, desde las ciudadanas y sociales hasta las que se integran en la realidad espiritual y axiológica del ser humano; resurge la formación de corte humanista^x como una propuesta complementaria que posibilita en su estructura y a través de la disposición de sus contenidos conceptuales la transición de la concepción fragmentaria y disciplinaria del saber, a una concepción de la formación inter y transdisciplinar orientada a la construcción de aprendizajes significativos que contribuyan al desarrollo del sujeto integral como ser subjetivo desde su auto-reconocimiento y conciencia

de ser situado en una realidad concreta, consciente de su condición de ser humano mediante la reflexión y aprehensión de los modelos, imaginarios, normas, valores y creencias sobre las que se fundamentan las dinámicas propias de las interacciones de la vida cotidiana, en pro de su transición a una verdadera mayoría de edad crítica; animándolos a convertirse en agentes activos de transformación de sí mismos y agenciadores de cambio de la comunidad inmediata en la que se desenvuelven y de la sociedad, teniendo como criterio de acción el bien común antes que el particular. (Maritain, 1955)

Por consiguiente, se puede reconocer que la recuperación e incorporación de la formación humanista al proceso escolar y, más estrictamente, en el plan de estudios de la media fortalecida mediante la enseñanza de las asignaturas propias del área humanística, abre alternativas de educación que permiten superar la concepción bancaria y fragmentada que la sociedad le ha asignado al proceso educativo al circunscribirlo a la preparación técnica propia del ámbito laboral (Alvarado, 2014); ubicando el imperativo humanista y, específicamente, la formación axiológica como el hilo integrador de los conocimientos técnicos, teóricos y científicos entre sí y con la realidad, en pro de alcanzar una educación verdaderamente integral e integradora que le proporcione a los estudiantes tanto los conceptos y las herramientas conceptuales y cognitivas para analizar, comprender, asimilar y desempeñarse en la contexto social circundante; como el de posibilitar las experiencias, realidades y principios desde los cuales, en ejercicio pleno y consiente de su libertad, reflexionar a partir la conciencia moral y éticaxi, en torno a su criterio y forma de actuar^{xii} en relación práctica con la realidad vital y existencial cotidiana en la que se desenvuelve en pro de descubrir los senderos para alcanzar su plenitud^{xiii} y la transformación de la sociedad^{xiv}. (Vilera, 2008).

Alcanzándose así, como lo vislumbró Santo Tomás de Aquino en sus exposiciones filosóficas entorno a la educación, una praxis pedagógica enfocada a responder tanto a las necesidades de la educación y formación de los jóvenes ante las exigencias de la realidad, de la sociedad y de la cultura actual, como a las necesidades, singularidades, intereses y preocupaciones del propio individuo en cumplimiento de los requerimientos de la “disciplina”^{xv} en la que desee desplegar la totalidad de su ser como ser humano en progreso, a reconocerse y proyectarse en la sociedad como persona y como individuo histórico y socialmente situado en un aquí y ahora determinado^{xvi}, responsable tanto desde la perspectiva filosófica, política y social como desde la visión beatífica de la trascendencia de la realidad y felicidad del otro como parte constitutiva de sí mismo y complemento indispensable de toda realización humana en la construcción de la humanidad.

Otro de los elementos característicos de la praxis pedagógica de la formación humanística en el despliegue de la formación integral de los estudiantes, lo constituye el reconocimiento del rol que los agentes del proceso escolar de enseñanza-aprendizaje desempeñan al interior de esta; reconociéndosele al estudiante el ser el centro dinamizador de todas las actividades pedagógicas y el factor determinante a tomar en consideración al momento de ser diseñado y construido el contenido del currículo escolar; a la par de desplazarse al profesor de su imagen de poseedor absoluto del conocimiento, para retomarse la imagen de docente como guía y acompañante que caminando con el discípulo le potencialice sus virtudes^{xvii} en un proceso de autoconocimiento y autoconciencia, ayudándole a descubrir y construir los conocimientos que ha de adquirir en el proceso de socialización escolarizada y, en particular, de aquellos que le ayudaran a la concreción de la perspectiva que de sí mismo, de la realidad, del mundo y de las interacciones de la sociedad circundante sobre las que se ha de articular el despliegue de su subjetividad como criterios

determinantes del camino por el cual proyectarse en su humanización^{xviii}, enmarcada en sus circunstancias humanas, sociales e históricas, en donde el proceso de educación no se limite a la instrucción sino que busque

“Formar, además y sobre todo, una personalidad tan comprometida y, por tanto, tan definida que, más allá de los egoístas repliegue sobre sí misma, encuentre la radical definición de su vida de Amor, porque “nadie puede hallar su propia plenitud si no es en la entrega sincera de sí mismo a los demás (G.S. n. 24)” (Sedando, 2002, p. 136).

Desde esta perspectiva de formación, se ha de reconocer que en el proceso de desarrollo del individuo, en la conformación de su personalidad y subjetividad, entran en relación o tensión varias posibilidades de construcción de subjetividad y, ligado a estas, de forma de estar y de ser sujeto; esto debido a que cada individuo, a lo largo de su proceso de socialización primaria y secundaria, es moldeado, expuesto y confrontado a los modelos o ideales de “ser” aceptados por la sociedad, cultura y grupo humano en el que se halla inserto como referentes de validación a la hora de evaluar cada construcción singular de subjetividad. Así, cada sujeto, en el proceso de concientización y auto-reconocimiento de su propia subjetividad se confronta ante por lo menos tres posibilidades de subjetividad que le aportan los lineamientos elementales para la configuración de la misma; confrontándose en primer grado, en orden descendente, a la posibilidad o arquetipo de subjetividad socialmente configurado desde la cual la sociedad, en sus distintas estructuras y mecanismo, busca cohesionar a sus integrantes en pro de establecer las relaciones interpersonales convenientes al ideal de convivencia, ciudadano, y la consecución de los objetivos socialmente consensuados; en segundo grado, se ve encaminado en su constitución con el modelo o posibilidad de subjetividad que el grupo humano particular en el cual está situado contextualiza el arquetipo social de acuerdo a su realidad, y desde el

cual se han establecido las luces de sujeto y ser político a ser cultivado en cada uno de sus integrantes a través de la familia y la escuela como medio de preservación del estilo propio de estar y su cosmovisión; y en tercer grado, el sujeto se ve confrontado a sí mismo con su propia posibilidad de ser, desde una posibilidad de subjetividad emergente, en la cual desde la confluencia de los intereses, preocupaciones, necesidades, expectativas, imaginarios y experiencias del mismo y de su entorno mediático, cada sujeto construya su propia forma de estar y relacionarse con la realidad, estableciendo en ella su propia cosmovisión y perspectiva desde la cual interpretar su entorno y el rol que desempeña en este a partir del entramado de relaciones e interrelaciones políticas, reconocimientos y juegos que configuran la dinámica de la vida cotidiana de cada comunidad, el mundo de vida y su habitus.

Por ende, se ha de reconocer que una educación enfocada a la potencialización del individuo en su formación integral, como sujeto original y singular, como lo es la formación humanística, está encaminada a brindarle a los estudiantes las herramientas y espacios propicios desde los cuales desarrollar los criterios que le permitan, conociendo las diferentes posibilidades de subjetividad que le ofrece la sociedad, configurar una subjetividad propia desde la cual establecer el cúmulo de relaciones significativas necesarias para su desarrollo integral y humano, partiendo de la responsabilidad inherente a su ser político para con los demás y en pro de la consecución de su plenitud; permitiéndole al empoderarlo en su propio proceso de sus decisiones alcanzar la mayoría de edad que le faculte actuar en el agenciamiento de su proyecto de vida y en el desarrollo de la sociedad humana desde una alteridad real de forma comprometida, consciente, altruista y responsable.

2.1 Formación humanística, formación integral

La genética nos predispone a llegar a ser humanos pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo

Fernando Savater

En el despliegue de la formación humanística, y como herramienta propicia para la reflexión y concientización de los estudiantes entorno a los elementos personales, sociales, culturales y humanos que se ven involucrados en su desarrollo integral, en los últimos años se han reconocido las virtudes del juego como herramienta didáctica al propiciar debido a su dimensión simuladora de la realidad un espacio de representación y reflexión (Huizinga, 1998; Vigostky, 1979, Caba 2004), en múltiples dimensiones y posibilidades, de los diversos roles social que concluyen en la realidad, bajo las reglas y condiciones que cada representación implica y permitiendo poner de manifiesto la infinidad de alternativas de acción y solución, en las cuales poder contrastar la viabilidad de las lecturas y estrategias de acción que la sociedad ha establecido como válidas para estas e incluso las sugeridas por cada individuo desde sus experiencias en el despliegue de su subjetividad; con el fin de que cada sujeto vaya decantando, en el camino a su madurez o mayoría de edad, el armazón de argumentos propios o tomados de reflexiones ajenas que le permita fundamentar el punto de vista y cosmovisión desde la que realizar la lectura de la realidad y su interpretación al interior de esta.

Así, el grupo de amigos y semejantes se convierte en la biosfera en la cual el sujeto, el estudiante, se ve expuesto a los primeros lazos sociales y a la adquisición de diferentes

conocimientos y experiencias que, al trascender la construcción teoría complementándola, le permiten ampliar el conocimiento de la realidad y de su percepción del mundo que le rodea, de las relaciones, los conceptos y referentes desde los cuales se auto interpreta en la construcción de su autodefinición y configuración de su subjetividad; a la vez que intercambia en el contacto con los demás nuevos datos que le permitan crear alternativas de acción, de acuerdo a sus intereses, necesidades y expectativas de plenitud y felicidad. Por tanto, el desarrollo de la formación humanística más allá de la instrucción teórica al enmarcare en la reflexión experiencial y vivencia permite al sujeto confrontarse con una educación potencializadora de su esencia humana y en función de su desenvolvimiento social, de manera que puede superar las limitaciones físicas y sociales que frenan el desarrollo pleno del individuo y su auto-reconocimiento como ser político y religado a los demás desde el reconocimiento propio de la alteridad de ser “otros” “yo”, perteneciente a una comunidad o cultura concreta y beneficiario de una forma o perspectiva autentica de mirar y relacionarse con el resto del planeta^{xix}.

Desde esta perspectiva, toda acción encaminada a comunicar al niño el compendio de tradiciones y concepciones que estructuran el ser social que lo vincula a una familia, grupo humano y cultura en particular forma parte del quehacer educativo intrínseco al atributo humano con el que nace el individuo y que se despliega en el desarrollo de su personalidad y humanidad; correspondiéndole a la Educación “desarrollar el dinamismo potencial, cargado de magnificas posibilidades, que el acto de existir pone en el individuo” (García, p. 146), y en su carácter institucional^{xx}, trasmitirle al educando los datos y contenidos culturales que la sociedad le ha encomendado como complemento a la formación recibida en el hogar, para favorecer así un ambiente prolífico para la plena formación integral del

individuo, tanto en su dimensión espiritual como social, en la búsqueda de lograr la plenitud de su humanidad.

Siendo la Educación, la socialización secundaria o escolar, la depositaria de la tarea social de conducir y acompañar a las nuevas generaciones de su etapa infantil hasta su madurez laboral, al prepararlos para asumir y desempeñar en el tejido social el rol que han elegido o que se les ha designado según sus intereses, habilidades y las necesidades de la sociedad^{xxi}; fundando su labor en los principios que la misma sociedad ha establecido de conformidad al modelo o ideal de hombre que persigue. La Educación actual ha de conjugar en sí los múltiples intereses que la rodean y afectan, para brindarle al estudiante las garantías necesarias para su desarrollo personal, llenando los vacíos que la evolución de la institución familiar ha provocado en el proceso, “moldeando a los niños para que se conviertan en los arquetipos de ciudadanos requeridos por el Estado” (Aristóteles, Comentario Libro VIII de la Política. En Bowen y Hobson, 2001, P. 89), como lo señala Aristóteles.

Santo Tomás de Aquino, consciente de su realidad y la de sus conciudadanos, subraya que la “Educación” ha de partir del hecho que “todo el proceso educativo de “conducción” y “promoción” supone la intervención activa de la persona del educando, que no llegara a convertirse en “dueño de sus actos” si padres, gobernantes y maestros actúan despóticamente y no como “servidores” de una inteligencia y una voluntad originales” (Cárdenas, 2002, p. 49), al reconocerle al estudiante el ser actor principal y responsable directo del desarrollo y éxito de su formación, y al docente, pedagogo^{xxii}, la tarea de “ayudar desde fuera, con signos, con palabras sobre todo, con manifestaciones de lo que él ya sabe,” (Lobato, 2003, p. 46) al desarrollo y auto-reconocimiento por parte del educando de sus capacidades, habilidades y proyectos; pues, el fin de todo el proceso el conducir a

cada estudiante a convertirse en “dueño de sus actos”, con plena consciencia de las implicaciones del ejercicio de su libertad y responsable de las consecuencias que le vienen anexas:

Cuando el educando no puede sostener, a la larga, el peso de su libertad desinhibida: al liberarse de vinculaciones o situaciones enajenantes –y ello está bien- ha roto el cordón umbilical que paralizaba su autonomía; y, al no atreverse a dar el paso de la negación a la afirmación, de la libertad “de” a la libertad “para”, comprendida en situación con los otros, queda desprovisto de su identidad social. Ha conquistado, sí, su singularidad intransferible e individualizada, pero aún no se integra en el proyecto comunitario con el nuevo y riquísimo sentido que le da su autonomía... o, al no poder soportar el peso de una libertad para nada y desprotegida, en busca de seguridad, puján compulsivamente por un nuevo tipo de sumisión conformista que, consciente o inconscientemente, reclama una nueva forma de imposición autoritaria. Que de seguro la encontrarán bajo la férula de un individuo o de un grupo, pues servilismo e impositivismo se buscan y sostienen [...] (Sedano, 2002, p. 48).

Por ende, la Educación es la operación mediante la cual se “perfeccionan y desarrollan por diversos medios adecuados las facultades intelectuales y morales del educando” (García, 1949, p. 13), al propiciar “el tránsito y promoción del niño hasta conseguir su estado perfecto, en cuanto hombre, o sea, el estado de virtud (S. T. supl q. 41 a. 1)” (Ruales, 1981, p. 185), pues, parte del principio que “el hombre no causa en otro hombre mediante la enseñanza una ciencia distinta de la que él tiene, sino que le comunica la misma que él tiene, estimulándole a ordenar las imágenes en su alma de tal manera que sean convenientemente dispuestas para la aprehensión inteligible” (Tomas de Aquino, S. Th. I, q. 117, a. 1) de los contenidos y realidades pertinentes para su desarrollo como ser humano y como solitario social^{xxiii}.

En consecuencia, la enseñanza, factor esencial de la Educación en la visión tomista, tiene como fin “poner en acto la capacidad del educando (significación metafísica); formar hábitos, sean morales, intelectuales, o disposiciones técnicas (significación psicológica); y disponer las fuerza espirituales del estudiante en orden a la verdad y el bien (significación moral)” (García, 1949, p. 25), como trasfondo para promover el desarrollo integral de la personalidad y “alcanzar aquel bien que es la felicidad del hombre... aquel bien que la ética le descubre como su último fin” (García, 1949, p. 29).

Señala el Aquinate que enseñar como otros artes imita la naturaleza, al conducir al individuo en el descubrimiento y adquisición de los conocimientos que ignora, no como una acción externa del docente sino desde la predisposición y colaboración activa del entendimiento del discente como principio esencial alcanzar el conocimiento que la educación le quiere transmitir (Tomas de Aquino, De Veritate, q. 11, a. 1 y 2).

Consiguientemente, la Educación humanística, nutrida por la tradición tomista, ha de partir del hecho que la tarea de “Educar es una acción humana; que importa una serie de acciones humanas” (García, 1949, p. 127) y que “consiste formalmente en la formación ética de hábitos, disposiciones especulativas o prácticas y de toda suerte de principios operativos capaces de favorecer el desarrollo de la personalidad; a la vez, que en su dimensión ética acentúa (la Pedagogía) en primer lugar su orientación a la realización del bien moral, a través de cualquiera que sea su actividad específica. Pues, en su concepción integral, la educación debe contemplar no sólo el desarrollo del hábito en el ejercicio de su actividad específica, ni una mayor extensión en el objeto material, sino la orientación de esa actividad en la realización del bien moral” (García, 1949, p. 128).

Además se puede señalar para el buen desarrollo del proceso pedagógico y educativo, los siguientes principios:

La persona a educar, por su parte, tiene derecho a esos valores que la técnica le debe transmitir, pues tiene derecho natural a su desarrollo en la doble línea de su perfección intelectual y moral.

La misión de la pedagogía no es forzar la voluntad hacia una especie determinada de acciones, sino es persuadir a una voluntad libre a hacer el uso que conviene de su libertad.

La pedagogía debe partir de una antropología integral que consulte hasta en sus últimas instancias los principios causales del desarrollo y perfección del ser humano. La Educación debe ser comprensiva de todas las facetas del hecho educacional; debe adaptarse a las exigencias de lo real; no asentar apriorismos sobre la naturaleza humana; debe seguir la plasticidad de sus formas y complementarse vivamente de las variantes que matizan su concepción integral. (García, 1949, p. 128-149).

En la formación humanística “Su punto de apoyo es el ser personal, con su autonomía, subsistencia y dignidad. Pero su meta es la formación de la personalidad integral, humana y cristiana, desde sólidos fundamentos en la verdad y el bien” (Lobato, 2003, p. 57).

En complemento a lo señalado aparece se puede tomar la perspectiva que Fernando Savater tiene de “Educación”, en donde asemeja el destino de la humanidad con la finalidad del proceso educativo al afirmar que “el destino de cada humano no es la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad en cuanto institución, sino los semejantes. Y precisamente la lección fundamental de la educación no puede venir más que a corroborar este punto básico y debe partir de él para transmitir los saberes humanamente relevantes” (Savater, 1997, p. 31).

Evidenciándose a partir de lo anterior, que el proceso educativo propio de la formación humanística se orienta a la formación del estudiante más allá de lo académico e instrumental, en su ser y deber como persona social, ética, religada a los demás, en su integridad como ser humano, ayudándolo a alcanzar, o mejor, a desarrollar aquello en que ha nacido pero que aún no ha asimilado en su totalidad, p. la humanidad, al respecto anota Savater, “la verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que lo que se piensa, constituyendo a cada individuo mediante este proceso reflexivo en participe de un universo simbólico y de lo que llamamos humanidad” (Savater, 1997, p. 32-33), por ende, se inicia como “primer objetivo de la educación el hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes, al considerarlos sujetos, y no objetos, protagonistas de sus vidas y no meros comparsas vacíos de la nuestra” (Savater, 1997, p. 34).

Quedando claro que el objetivo de la educación ha de ser el liberar, por todos los medios, al niño y joven de las ataduras que la sociedad le pone al nacer y permitirle desarrollar en plenitud todo aquello que se encuentra en él en potencia, pues, al interior de cada uno se halla en esencia su humanidad y “el-hombre-tal-como-debería-ser-si-realizara-su-naturaleza-esencial” (Camps, 1992, p. 25), al inculcarle la importancia del nexo social para lograr dicho desarrollo y la responsabilidad que cada uno tiene para con el desarrollo de los demás, como compañeros en la búsqueda y elementos esenciales para lograr la verdadera humanidad, pues, “si bien la educación no constituye la esencia del hombre, la expresa, al explorarla, desarrollarla y perfeccionarla” (Andino, 1995, p. 78) desde la acción activa y responsable de cada uno el despliegue de los tejidos, redes y entramados sociales entorno a los cuales se da el proceso educativo, y la misma construcción y producción de la subjetividad social e individual.

2.2 El sujeto, forma y materia de la educación

El hombre es el artífice de sus propias miserias, p. los placeres que él se fabrica no valen la cuarta parte de lo que le cuestan sus afanes por conseguirlo.

Tiller

La Educación, en sus dimensiones, contenidos y fines, es una realidad meramente humana y social, orientada al servicio y perfeccionamiento del hombre, por la cual cada individuo le comunica al otro, a su semejante, los datos y nociones de la realidad circundante que le permita incorporarse a la misma, ejerciendo el rol para el cual se sienta preparado y en el cual pueda desarrollar sus potencialidades, habilidades y destrezas. En esta dinámica comunitaria y comunicativa se van actualizando los contenidos a transmitir, como los conocimientos que se van desarrollando al desplazarse aquellos que han perdido su utilidad en el desarrollo de la vida cotidiana y en la interpretación de la realidad. Es pertinente para el desarrollo y comprensión de los alcances del proceso educativo el establecer el concepto de “Hombre” que, como principio determinante, condiciona la construcción y desarrollo de todo proceso pedagógico, al marcar el fin que se ha de perseguir, pues, “la materia de la educación es el hombre, que por su carácter de perfectible es educable, es decir, un ser abierto a nuevas determinaciones accidentales que le perfeccionan” (Andino, 1995, p. 78), y lo promueve a “llegar a ser lo que es; y en expresión de Tomás: Ser tal como Dios nos hizo” (Martínez, 2004, 80), siendo por tanto la “misión propia del hombre realizar su esencia, en las posibilidades que posee y de acuerdo con las circunstancias” (Andino, 1995, p. 78).

Santo Tomás de Aquino, en este sentido, parte su definición de “Hombre”, al afirmar que es “un compuesto a partir del alma^{xxiv} y del cuerpo... es propio de la razón de este hombre que lo sea a partir de esta alma, carne y huesos” (Tomás de Aquino. S. Th. I, q. 75, a. 4.): “cuerpo humano y alma racional, unidos sustancial y personalmente” (Almeida, 1995, p. 33), en consecuencia “todo cuanto acontece en el hombre, todos sus actos son actos de la síntesis sustancial. Así en el conocer, es el hombre entero que lo hace por la vía sensitiva de los sentidos, por la vía intelectual del alma, en todo caso, en simbiosis inextricable” (Ruales, 1995, p. 164).

Enfatiza el Aquinate, para no dejar campo a equívocos en lo referente a la naturaleza del hombre, que “ya engendrado (el hombre) tiene todo lo que sustancialmente le conviene, pues la forma sustancial es la que hace pertenecer a una especie (S. Th. Ia-IIae, q. 52, a. 1 in c)” (Martínez, 2004, p. 81), circunscribiendo en ésta totalidad todas las características, cualidades, potencialidades, principios y presupuestos que posee el individuo en sí, tanto en su ser universal (humano) como en su ser particular (persona^{xxv}), y que desarrolla en su progreso de maduración, desplegándolas como parte de su plenitud, a la vez que constituyen el criterio por el cual juzgar el grado de perfección alcanzado, pues, “se llama perfecto a lo que nada le falta de cuanto requiere su perfección (S. Th. I, q. 4, a. 1 in c)” (Martínez, 2004, p. 81). En esa medida, el estudiante o educando, al investir ya una perfección al poseer en su ser todo aquello que le es propio por su naturaleza de hombre, a su ser multidimensional, “requiere un nuevo tipo de perfección que no sea ya sustancial sino accidental, que no sea el esse, sino el bene esse. Y como las perfecciones sobrevenidas se dan fundamentalmente en las acciones, pues es en el acto y no en la potencia en donde se halla la razón de perfecto, este bene esse puede entenderse como la operación perfecta, que es la felicidad, “perfección última del hombre” (S. Th. Ia – IIae, q. 3, a. 2 in c). En este

estado la naturaleza racional alcanza la plenitud de sus potencialidades” (Martínez, 2004, p. 81-82), ya que “la educación no le hace al hombre en su esencia, le otorga “un modo de ser”, le modifica” (Ruales, 1995, p. 171).

El hombre al nacer, a diferencia de otras crías, “llega indigente a este mundo, necesitado de ayuda tanto en lo físico como en lo espiritual. Así, por una parte, la crianza buscará satisfacer la indigencia material de la prole, mientras que la educación, por su parte, lo hará con la indigencia espiritual” (Martínez, 2004; 84), constituyendo estas dos el proceso socializador en general por el cual todo niño alcanza, a mediano plazo, la madurez necesaria para integrarse plenamente a la sociedad y cultura respectiva, pues, “la perfección que se adquiere supone diversos elementos o valores que adornan al ser humano, y se dice integral porque comprende todo aquello que contribuye a la totalidad: elementos físicos, elementos intelectuales, las virtudes morales (como la prudencia, la justicia y la templanza) y las relaciones con Dios” (Almeida, 1995, p. 33).

Por tanto, se puede afirmar, como presupuesto básico de la antropología tomista a tener en cuenta en la concepción de la estructura de la formación educativa escolar, que “la perfectibilidad humana se define porque todas las potencias del hombre, que pueden ser naturales u obedenciales, derivan, ora de la forma sustancial, en cuanto no es acto puro, sino potencia del acto de existir, ora de la materia, cuya propiedad esencial constitutiva es precisamente el ser potencia respecto de la forma ” (Andino, 1995, p. 73). Si se coloca el desarrollo de estas potencias como criterio selectivo de las herramientas didácticas a ser utilizadas en la formación humanística, se prima el desarrollo de aquellas potencias que favorecen progresivamente el desarrollo de las otras y de toda la formación integral del individuo. (Delors, 1996, p. 99)

En este sentido, “las potencias deberán ser perfeccionadas asimismo por los hábitos, que disponen para realizar la operación. Pero no es perfectivo del hombre cualquier hábito, sino aquel que lo dispone a obrar bien, esto es, según su naturaleza, y al hábito bueno se le da el nombre de virtud” (Martínez, 2004, p. 82). Entendiéndose por “hábito” la “disposición estable en orden a una cierta manera de obrar. Donde el hábito especulativo dispone para la consideración de la verdad, descansando en ella; el hábito práctico dispone para una obra a hacer; y esta disposición no significa otra cosa que una única potencia (el entendimiento), capaz de actos y hábitos de orden especulativo y de orden práctico.

Todo lo anterior se puede resumir en la siguiente definición,:

La persona que para Santo Tomás, siguiendo a Boecio, es la sustancia individual de naturaleza racional, es al mismo tiempo ser social. Se hace en sociedad, se humaniza por la comunión con los demás. Centro de opciones y decisiones, se auto-posee, y al mismo tiempo tiene como dimensión ontológica la apertura al otro en reciprocidad, reciprocidad en el ser y una vocación hacia lo trascendente. Partiendo de estos supuestos siempre veremos al hombre como fin y nunca como medio. Sujeto de su auto-realización y de la construcción de un mundo que permita el perfeccionamiento material y espiritual de todos y cada uno (Robalino, 1992, p. 93).

Otros factores y principios de la antropología tomista que se pueden tomar en cuenta en la planeación y el desarrollo del proceso pedagógico característico de la formación humanística, son:

- a. Es un individuo en sí mismo, distinto de los demás, es algo que posee la existencia en propio, es el dueño de sí. Relieva por tanto su mismidad.
- b. Su interioridad, por cuanto es capaz de reflexionar, pensar, obrar conscientemente y decidir en forma autónoma.

c. Su auto conciencia, autotransparencia o autopresencia, p. sabe que sabe, advierte que obra, refiere a su yo profundo todas sus actividades.” (Ruales, 1995, p. 162).

d. “En todo este proceso de desarrollo “el “yo” permanece invariable, a lo largo de la vida a pesar de las modificaciones accidentales que sufre el hombre” (Almeida, 1995, p. 143).

e. “La autonomía del hombre es relativa: nace, crece, muere. Crece, vale decir: es susceptible de desarrollo; es vacilante, sujeto a las condiciones del medio, a engaños, prejuicios, errores, etc. Una autonomía en tales condiciones es real, pero imperfecta; la noción misma de educación supone que esta autonomía imperfecta es susceptible de perfección. Proclamar la independencia absoluta del hombre de todo principio creador, es poner en él los atributos del ser necesario” (García, 1949, p. 149).

f. “Lo propio del ser humano es realizarse. Realizarse en la doble significación reflexiva del verbo:

- Realizarse a sí mismo, es decir, actualizar todo el potencial de su propio ser, tal como es y como vive, con todas sus capacidades y dimensiones: corporales y anímicas, individuales y comunitarias, naturales y sobrenaturales, etc., para ir llegando a la eclosión de su plena vitalidad.

- Realizarse por sí mismo, es decir, moverse hacia su propia realización con pleno dominio de su quehacer, y no simplemente porque lo mueven o lo empujan otros” (Sedano, 2002, p. 199).

g. “Corresponde a la naturaleza del hombre el ser un ser social y político, que no vive aislado sino que vive en medio de sus semejantes formando una comunidad. No hay hombre que se baste para hacer frente a todas las cosas necesarias que su naturaleza reclama desde su propio nacimiento. Precisa ser ayudado por los demás para conseguir su

fin” (Almeida, 1995, p. 32): “todo hombre se ordena a toda la comunidad de la cual es parte como a un fin (S. Th. IIa-IIae, q. 65, a. 1)” (Cárdenas, 2002, p. 53).

h. “El nuevo estado que adquiere el adulto tiene entonces como característica esencial la autonomía en el obrar, el capacitar al hombre para que actúe por sí mismo, sin depender ya de los padres o del tutor” (Martínez, 1949, p. 143).

i. “El hombre es educable en la justa medida de sus posibilidades de habituación. Merced a esta disposición cualitativa estable, el hombre se hace hábil o inhábil para ejercer mal o bien las operaciones que le son propias. Los hábitos, impropriamente dichos, desarrollan y desenvuelven la inteligencia y la voluntad. Y con este desenvolvimiento se perfeccionan las potencias humanas que de aquellas participan, y en cierto modo, derivan” (Andino, 1995, p. 78).

Por tanto, el concepto de “Hombre” que se ha de tener en cuenta, y quizás del cual partir, en la programación y configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje correspondiente a la etapa escolar, como criterio, es: “Hombre significa lo más perfecto que hay en la naturaleza, o sea, el ser subsistente en la naturaleza racional. Esta subsistencia quiere decir autonomía, independencia, individualidad, racionalidad, autodeterminación, poder de disponer de sí misma y realizarse libremente” (Almeida, 1992, p. 217).

2.3 El hombre, un ser en desarrollo

El ser humano, hombre y mujer, constituye una de las realidades más complejas que se hallan en la naturaleza, por su misma naturaleza de ser inacabado y en proyecto de constitución, siendo incluso para el mismo hombre un campo abierto de estudio y de incertidumbre que lo lleva a reconocerse como un ser inabarcable por la razón y sólo

comprensible en el estudio de sus actos y de su ser en el hacer (Beresaluze, & Gregori, 2012, p. 119). Por consiguiente, al hacerse un acercamiento al estudio de las tres últimas edades, establecidas por la psicología, el hombre se enfrenta a una serie de fenómenos y situaciones que le llevan al ser humano a cambiar muchas de las estructuras que ha establecido en la juventud y con ello a renovar la forma por la cual comprende el mundo y la realidad que le rodea, pues, es típico del pensamiento 'sabio' el no querer o aceptar el dogmatismo y el absolutismos como respuesta a las preguntas del hombre y la sociedad, reconociendo así que estas realidades poseen un dinamismo y una riqueza que impide llegar a encasillarlas y controlarlas racionalmente, en la cual se enmarcan las posibilidades de construcción de subjetividad en las que participa cada uno en el desarrollo de sus vidas y experiencias. (Briuoli, 2007, p. 82)

Proporcionando esta visión de hombre, sustentada en el humanismo de orden tomista y asentada en un contexto vital: de ser y hacer, las herramientas pertinente que permitirán en el despliegue de la formación humanística guiar los procesos educativos y desde donde comprenderse cada uno de los sucesos propios de cada etapa, vistos como algo natural y necesario en el proceso de construcción subjetiva y de proyección del hombre; en ese sentido se puede proveer al estudiante del criterio desde el cual discernir sobre aquellos elementos y estructuras que va asimilando a su identidad, inherentes a la construcción de su subjetiva propia.

Por tanto, el reconocimiento de los elementos propios de cada etapa de desarrollo y su interpretación a la luz de las temáticas propias de la formación humanística puede ayudar al estudiante en la construcción de sus estructuras mentales y de personalidad, con el fin de que estas partan con la conciencia de que aquello que la sociedad vende como lo adecuado y lo propio de cada edad, es en muy pequeña proporción verídico y si fuente de confusión y

de mala preparación para asumir el desarrollo propio del hombre; también, el docente por medio de este estudio se encuentra con la capacidad de proporcionarle al estudiante las pautas necesarias para poder entender la etapa por la cual están pasando o se encuentran los padre, para manejar los problemas en la casa y ayudarlo a sobre llevarlos sin que afecten su desempeño estudiantil y su formación y construcción integral; realizando así su labor más eficientemente el docente como guía y acompañante en las diversas dimensiones por las cuales el estudiante debe formarse, sin limitarse al rol de informador de datos y experiencias que le ayuden al alumno a adquirir una competencia intelectual, sino trascendiendo esta labor al contribuir con desde ejemplo a su formación como persona y como ser social. (Lobato, 2003, p. 46)

Desde los mismos inicios del estudio de la naturaleza el hombre se planteado gran cantidad de cuestionamientos con el interés de poder construirse una imagen clara de su hábitat y poder dominarlo ordenándolo según sus intereses, preguntándose por la sustancia o material del cual está compuesto, de la forma en la que se estructura y, en particular, de su origen, final y finalidad: para que esta “esto o aquello” aquí, en “mi mundo”; enfrentándose cada vez más a cosas o entes más complejos (desde la las relaciones sociales como cultura^{xxvi} hasta sus instituciones); en esta medida, el hombre al ir comprendiendo y estableciendo patrones de comprensión del entorno vio la necesidad de conocerse a sí mismo, abriendo una especie de “caja de Pandora” al descubrirse como un universo inabarcable e comprensible por medio de máximas o pautas de comportamiento.

Surgiendo en este intento de comprender al hombre en sí y en sus relaciones con los otros y con el medio, gran variedad de teorías y principios antropológicos que mostraba, o intentaban explicar, al hombre desde una de sus dimensiones, supeditando sus demás dimensiones a esta; en esa medida, el hombre fue fraccionado en partes de estudio y

análisis, sin con ello negar su integridad, que se identificaban como esenciales a su ser, cualidades estructurales que en su estado puro y natural se encuentran ajenas a cualquier tipo de inclinación y en disponibilidad para la consecución de un fin, siempre en consonancia con el carácter o personalidad propia de cada ser humano, con la posible construcción de subjetividad social e individual en la que participe.

Participando activamente, como producto de una construcción subjetiva consciente y comprometida, en la búsqueda de transformar aquellas estructuras o principios que en un momento determinado sirvieron para formar al hombre en las múltiples dimensiones de la vida cotidiana y en especial en las relaciones con el otro, el “otro” bien como objeto o como ser con dignidad, en su responsabilidad; y que como producto de los procesos reflexivos ya no responden a la construcción de la nueva humanidad. Reconociendo como ejes dinamizadores de toda construcción social, y en esta de la misma subjetividad y sentidos subjetivos, el actuar en coherencia cada individuo con su autonomía y libertad, el contexto socio-histórico, y la dimensión comunicativa y lingüística, propia de sí como ser humano, llegando así a la identificación y asimilación de la estructura ética por la cual juzgarse tanto las acciones propias como la misma realidad de la comunidad.

Por tanto la formación humanística, fue a sus principios pedagógicos y a su tarea responsable con el continuo desarrollo y formación del individuo, parte su acción desde considerar que

“La Educación, aparte de desarrollar y perfeccionar todas las capacidades o potencialidades específicamente humanas del hombre, enriquece cualitativamente todo su ser sustancial, despertando y estimulando los dones naturales propios, latentes en cada persona” (Andino, 1995, p. 79-80), y en consecuencia el concepto de educando se complementa al “considerarlo como un ente sustancialmente completo, al cual la educación

no le concede nueva naturaleza, sino que la presenta solamente de una manera distinta a la que tenía antes de recibirla” (Andino, 1995, p. 77).

Por tanto, la formación humanística parte del reconocimiento que la formación del educando, debido a su ser multidimensional, no se puede descuidar el cultivo y fortalecimiento de aquellas potencias que determinan directamente la concreción de la personalidad del individuo y que son imposibles de reducir a la mera instrucción intelectual del mismo; así que es imperativo en la estructuración de este espacio académico el desarrollar actividades encaminadas a desplegar a la par del intelecto las potencias que lo fortalecen y, en conjunto, garantiza una formación verdaderamente integral, pues, al igual que la inteligencia y la voluntad, las demás cualidades innatas del hombre.

Por consiguiente, la formación del estudiante ha de estimular su desarrollo completo e instruirlo en el buen uso y ejercicio de las distintas notas que lo caracterizan como la libertad, el interés, la voluntad y la autonomía, que guiadas por el deseo de alcanzar “la felicidad”^{xxvii} contribuyen al éxito, no sólo del proceso escolar sino también de la asimilación de los principios estructurales de la vida y convivencia social, del ser social, que lo preparan para ejercer, desde su ser y compromiso solidario, sus derechos al participar activamente en la dinámica del tejido cultural y de la transformación de los factores inherentes en toda construcción subjetiva social y colectiva, como expresión de haber alcanzado la ‘mayoría de edad’ y ese ‘estado de virtud’ que se constituyen en el fin de la educación, que “no ha cumplido su cometido con simple formación de disposiciones técnicas o adquisición de conocimientos, sino que debe extenderse también al uso conveniente de nuestros hábitos, disposiciones técnicas y artes” (García, 1949, p. 40).

En consecuencia, la formación humanística tendrá efecto e incidirá en los estudiantes en la construcción de su subjetividad en la medida que el educando, en el desarrollo de las

potencias propias de su esencia, logre apropiarse y entender lo que significa ejercer la “libertad”, y tome conciencia de que todos sus actos tienen consecuencias colaterales, se podrá acentuar mejor la formación integral y moral que el estudiante haya recibido como parte de la socialización doméstica y escolar, y con ello inducirlo a reflexionar sobre su entorno y permitirle tomar así una posición desde la cual actuar frente a su realidad y ante la misma educación institucional, al relacionar todo lo que ésta le proporciona (datos, conceptos y experiencias) con el proyecto de vida que, en el ejercicio de su libertad, ha trazado como horizonte que le guíe a alcanzar su plenitud individual y social:

“He aquí la materia, el sujeto. Pero un sujeto libre, al cual no debemos pedirle que esté simplemente disponible en una pura pasividad. Es necesario quererlo y tomarlo con todos sus valores humanos: inteligencia, cultura, experiencia. Y hemos de tratar este sujeto de la manera como Dios lo trata: con profundo respeto; con gran respeto a su libertad y a su responsabilidad; con inmenso respeto a la libertad de su respuesta a Dios, en el sentido en que es preciso entender la libertad: “Liber est qui causa sui est”, libre es quien obra por sí mismo. La libertad es autonomía. Preciso es respetar esta libertad, como Dios mismo la respeta, El que deja al hombre “in manu consilii sui” (Eccli., 15, 14), en manos de su propia decisión” (Sedano, 2002 p. 30).

Evidenciándose esto en el acompañamiento del educando, de cada uno desde su particularidad e individualidad, mediante el despliegue de múltiples herramientas prácticas y conceptuales hasta alcanzar la mayoría de edad y con ella el ejercicio crítico y responsable de su capacidad de autogobernarse o su autonomía, como una de las metas de la formación humanística; pues, aunque “el hombre es un ser autónomo, desde niño, sea por la herencia, el medio u otros factores, manifiestan ciertas disposiciones, ciertas aptitudes que el educador no puede descuidar, correspondiéndole a todo el aparato externo de la

educación llevar poco a poco al niño a formar sólidas convicciones para enseñarle a obrar por propia cuenta, como persona responsable de sus actos” (García, 1949, p. 102).

En conclusión, el concepto de “estudiante” o “educando” que se comprende en el desarrollo del proceso educativo según la tradición tomista, parte del principio constitutivo que le reconoce al individuo en formación el rol principal y dinamizador de todas las actividades didácticas y educativas planteadas, al reconocerle no sólo su necesidad intelectual como motor del proceso sino su inclinación a desplegar y concretizar la totalidad de su humanidad inmanente en su ser como el criterio y herramienta por la cual direccionar toda la praxis educativa, suscitando, de acuerdo a las circunstancias concretas del individuo y del grupo, experiencias que le permitan paulatinamente construir él mismo los conocimientos a adquirir, fundados en su propia realidad; a la vez que al tomar conciencia de su papel y responsabilidad se convierte en colaborador activo y abierto del proceso educativo de los que le rodean, de esos “otros” iguales a él por la solidaridad humana en la que se nace. Así se acompañan a lo largo del proceso a niños que al ir poco a poco tomando conciencia de sus capacidades, características y particularidades, propias de su ser como persona única e irrepetible, avanzan en la conquista de su mayoría de edad y en alcanzar el estado de virtud que le faculta como consecuencias de los mismo, al tener como brújula de actuación el fin último, p. el bien supremo, al cual ha de tender y en el cual encontrar la “felicidad” que da sentido a toda su vida, y que por participación se refleja en su contribución al desarrollo de la sociedad, pues, en la medida que la sociedad se desarrolla como un producto humano en pro del hombre y desde el hombre, de su desarrollo, se constituirá en un verdadero ambiente humanizante de la realidad, y, recíprocamente, en la escuela en la cual cada hombre se forme y alcance lo propio de su ser, la plenitud de su humanidad

2.4 La subjetividad: lo institucionalizado o lo singularizante

Se mantiene la oposición entre el-hombre-tal-como-es y el hombre-tal-como-podría-ser-si-realizara-su-telos
Enrique Martínez

En el proceso de formación del hombre, en su transición de la heteronomía a la autonomía característica de la mayoría de edad, se ha de potencializar en él el desarrollo de una serie de cualidades y notas tanto físicas como psíquicas que le faculten en su forma de ser, estar y actuar el ejercicio consiente de su libertad, autonomía y responsabilidad en pro de la constitución de una sociedad equitativa dotada de una ética comunicativa que permita el despliegue de cada uno de sus miembros en el desarrollo de su propia subjetividad, superando con ella la concepción del “yo” como una unidad cerrada en sí misma, incapaz de relacionarse adecuadamente con su entorno y de participar activamente en la transformación del mismo y en la actualización de la subjetividad social en la que participa, pues,

La subjetividad desde lo social se construye y deconstruye permanentemente, moldea nuestros cuerpos, mentes y relaciones sociales. Entonces, el modo en que se construya la subjetividad de cada individuo, así como el modo en que se transita este proceso, es resultado de un proceso de construcción social. Depende de los significados que se le asignen en cada cultura, en cada momento histórico, en cada contexto sociocultural. (Briuoli, 2007, p. 83).

En este sentido, es de notar que el desarrollo de cada individuo y, en especial, de su propia subjetividad se da como consecuencia del acto de vivir en relación con el otro

entablando relaciones recíprocas de enriquecimiento y humanización a través de las cuales experimenta las “representaciones sociales, imaginarios colectivos, y componentes pulsionales” (Pedranzani, Martín, y Díaz, 2013, p. 2) que constituyen el entramado sobre el cual se sustenta la realidad común que ha de aceptar vivir en la medida que proporciona los factores necesarios para su perfeccionamiento individual, configurando su forma de ser, estar contenidos en su subjetividad, desde donde leer la realidad reconstruyéndola a partir del contexto socio-político-económico (Radosh Corkidi, 1999, p. 306) y en equilibrio con los factores determinantes de los modos de sujeto y subjetividad prevalentes en la sociedad, pues,

“La subjetividad es un sistema que se constituye en la historia de una persona desde la multiplicidad de consecuencias de la trayectoria social de un sujeto singular, y que es inseparable de la producción de sentidos subjetivos de ese sujeto... Porque el sentido subjetivo se teje en una malla de emociones y de desdoblamientos simbólicos, tan complejos, que no es regulado en forma inmediata por la intencionalidad del sujeto, ni por su capacidad consciente de elaboración, ni por sus discursos elaborados en el lenguaje.” (Díaz, 2006, p. 245).

Facilitándosele al sujeto, al individuo, un espacio propicio que desde este entramado de posibilidades y representaciones subjetivas^{xxviii} implícitas en las normas y tradiciones de la cultura circundante (D’Angelo, 2004, p. 10), en el proceso de su propia formación, pudiera elegir o rechazar los rasgos de la subjetividad institucional e identidad social planteando su proyecto de vida ordenándose o no al fin dado en la misma sociedad, enmarcándose en esta decisión en la tensión entre el ser y el no ser (Zabala, 2014, p. 66) patente en todo proceso de formación subjetivo. Implicando está tensión en cada uno entrar en el juego entre el parecer “ser” y el llegar a “ser” (entre apariencia y realidad) común en

la sociedad actual, convirtiéndose en un experimentador en busca de la realidad o modo de subjetividad que le posibilitara existir y adquirir el conocimiento de la realidad objetivamente desde el cual relacionarse y ejercer su propio rol, pues; es “en la búsqueda de otros modos de construcción de subjetividades o por “otros modos de ser del hombre” como construir nuestra propia verdad en tanto sujetos, a partir de nuevos juegos de verdad que nos permitan reconocernos de manera diferenciada y plural en diversos marcos de pensamiento y acción.” (Curcu, 2008, p. 205).

Por ende, en el abordaje de la construcción de la subjetividad se ha de partir del reconocimiento de que todo ser humano se encuentra inmerso en una comunidad, de la cual recibe toda la carga cognitiva e intelectual necesaria para su desarrollo, convirtiendo al mismo tiempo esta realidad social en el campo en el cual se puede plasmar mediante su acción subjetiva sus planes y proyectos de realización, abierto a la posibilidad de la búsqueda de desarrollarlos en conjunto con sus semejantes, igualmente encaminados para lograr su felicidad, tanto individual como social, asumiendo, como lo señala Levinas (1998), responsablemente su compromiso con él “otro”, poseedor de la misma dignidad y derechos que él y que se haya implícita en su naturaleza por su ser y solidaridad racional y humana; reconociéndose en este proceso de construcciones que “la sociedad produce a los seres humanos, al mismo tiempo que ellos producen juntos un ambiente social a partir de la totalidad de sus formaciones psicológicas y socioculturales.” (Moreira, V., 1999, p. 28), sobre el cual se sustenta todo procesos de subjetividad tanto individual como colectiva y social.

Antes de proseguir en este acercamiento al desarrollo de la subjetividad, es necesario hacer un acercamiento al concepto en sí, intentado con ello precisar las notas y elementos constitutivos que permitan tanto al docente como al estudiante y los sujetos en general,

identificar el grado de construcción en el que están en relación al desarrollo de subjetividad; para ello es pertinente en esta conceptualización partir de la propuesta que Fernando Gonzales Rey ha construido y que refleja los intentos de formación integral implícitos en el desarrollo de la formación humanística. Para él, “La subjetividad se define como la producción simbólico-emocional que emerge ante una experiencia vivida, la cual integra lo histórico y lo contextual en el proceso de su configuración.” (González Rey, F., 2011, p. 313), integrando a la vez las “dimensiones de lo psíquico que históricamente han aparecido dicotomizadas en la historia del pensamiento psicológico, como son consciente - inconsciente, social - individual, interno - externo y cognitivo - afectivo, entre otras.” (González Rey, F., 1998, p. 236)

Siendo esta “inseparable de la singularidad del sujeto en acción, cuya actuación siempre ocurre dentro de redes de subjetividad social donde los otros, así como los diferentes efectos de sus acciones e interrelaciones, están siempre presentes en la configuración subjetiva de la acción individual. El otro es inseparable de la configuración subjetiva de la acción, por tanto no hay sentido subjetivo asociado al otro fuera de una configuración subjetiva que integra “muchos otros” de forma simultánea” (González Rey, 2013, p. 38), pues, “se produce en el ente, con los otros, siendo por tanto un nudo de múltiples inscripciones, deseantes, históricas, sexuales, psíquicas, materiales etc.... que remite a considerar lo subjetivo básicamente como proceso, como un devenir en permanente transformación y no como algo ya dado.” (Pedranzani, Martin, y Díaz, 2013, p. 3).

Por ende, se ha de reconocer que “la subjetividad es un elemento altamente subversivo, en tanto su desarrollo y desdoblamiento no se puede controlar ni dirigir desde la intencionalidad humana, sujetándola a algún sistema universal de valores” (González Rey, F., 2007b, p. 23)

Pudiéndose concluir, por tanto, que la Subjetividad, desde la perspectiva de González Rey, es el producto del despliegue dinámico de los diferentes niveles del ser y que se expresa en una forma concreta de ser del ser inseparable de su forma de actuar e interpretarse en medio los tejidos sociales en que participa en la ejecución de su proyecto de vida. En el cual confluyen como productora de la misma todos aquellos factores simbólico-emocionales que emergen de las experiencias y vivencias existenciales de la cotidianidad del sujeto; las representaciones propias del ámbito social y de las redes de subjetividad social en las que participa en la dinámica de reproducción de las mismas, al ser toda subjetividad social por naturaleza; las estructuras simbólicas y de sentido distintivas de cada sujeto como un individuo enmarcado en un contexto histórico particular, desde el cual las reconstituye de acuerdo al despliegue de su existencia social; y la integración de todas dimensiones de lo psíquico, como el consciente e inconsciente, lo social e individual, externo e interno, lo cognitivo y afectivo, superándose cualquier posibilidad de separación. Implicando como consecuencia, esta producción subjetiva, un reconocimiento y vinculación con el otro un proceso de desarrollo recíproco de configuración subjetiva que responda a las circunstancias de la propia realidad histórico existencial en pro de su desarrollo y desdoblamiento como ser singular; y, por ende, asumiendo que este proceso de producción subjetiva, desde una consideración emancipadora, no puede estar controlado o dirigido por una intencionalidad humana institucional ni sujetado a un sistema de valores sociales como única posibilidad absoluta de subjetividad, que restringe al sujeto privándolos de su propia construcción subjetiva individual, sin con ello llegar a desconocerlos como elementos de interrelación y horizontes de reflexión, desde los cuales ofrecer alternativas o diferentes posibilidades de subjetividad que permitan dinamizar las de

redes de subjetividad social en donde se interrelaciona con los otros y se confronta con sus configuraciones subjetivas desde la acción individual.

Complementando esta definición se puede reconocer como nota distintiva de la subjetividad, la capacidad implícita en esta de un movimiento que se “contrapone a la total sujeción, que se encuentra tensionada entre lo universal y lo particular” (Zabala, J., 2014, p. 67), pues en ella se entre cruzan, como ya se ha señalado, “múltiples relaciones: prácticas, históricas, culturales, sociales, afectivas” (Acebes, R., 2002, p. 30); y desde esta en marcarse la postura de Castoriadis (1997) quien subraya como nota esencial de toda subjetividad human el florecimiento de la capacidad reflexiva (que no es lo mismo que el simple 'pensamiento') y del ejercicio de la voluntad. (Radosh Corkidi, 1999, p. 310).

Por tanto, siguiendo los planteamientos de González Rey, y con el propósito de abordar los diversos componentes constituyentes del concepto subjetividad y su producción de la, es necesario, en primer lugar, señalar que el desarrollo, producción y configuración de la subjetividad individual se efectúa a través de 4 momentos:

- “i) el momento de coaligarse en el plano individual y/o primario,
- ii) la constitución de referentes de pertenencia más incluyentes,
- iii) la consolidación de disociaciones sociales entre realidades estables y su expresión en prácticas sociales, y
- iv) desde éstas a las formas de organización que la potencian y garanticen su proyección.” (González Rey, 1998, p. 5).

Desde los cuales, enmarcar las características generales que este mismo autor señala como implícitas a todo este proceso de producción y configuración subjetiva y que a la vez la definen:

“• Representa una organización constitutiva de cada momento de la acción del sujeto, la cual interviene activamente en la constitución de su sentido subjetivo, pero no como un determinante rígido y a priori, sino como parte del propio proceso constitutivo en que se define el sentido subjetivo de toda acción humana. La organización constitutiva de la subjetividad humana es la personalidad.

• La subjetividad tiene carácter histórico. Lo social deviene subjetivo en la propia historia individual, constituyéndose en otro sistema; la subjetividad. Esta se legitima a través de su propia historia y de las necesidades que en la misma se desarrollan. Las adquisiciones de cada nuevo momento del desarrollo, pasan a formar parte de las configuraciones que definirán nuevas adquisiciones en este proceso, las cuales representarán siempre un nuevo momento constitutivo en relación al anterior, nunca una extensión acumulativa de aquel.

• La subjetividad se expresa como sistema en constante desarrollo. El desarrollo es una cualidad del sistema que tiene lugar a través de la acción del sujeto psicológico, quien de forma permanente se compromete en nuevos vínculos sociales que, constituidos en y a través de su personalidad, representan, simultáneamente, un momento de cambio de esta en el curso mediato de su existencia.

• La subjetividad se expresa de forma diferenciada en un sujeto concreto, por tanto, su construcción teórica no puede ser supra individual. El sujeto en su dimensión reflexiva, vivencial e interactiva, es parte de su propio desarrollo, cuyas fuerzas no son externas a él, sino parte constitutiva de su momento actual.” (González Rey, 1998, p. 236-137).

Por tanto, se puede reconocer que la búsqueda de una formación integral del sujeto, objetivo central de la formación humanística, se ha de realizar promoviendo en él el desarrollo de un empoderamiento crítico y reflexivo de su proceso que lo lleve a

reconocerse como único gestor de su desarrollo consolidado en su forma particular de ser y estar y reflejado en la producción de su subjetividad; en la cual establezca los vínculos con los demás, su entorno e historicidad en plena conciencia de las necesidades y oportunidades históricas presentes en su mundo de la vida, en un movimiento constante de interiorización- exteriorización, dinamice su contexto social mediante la transformación de los tejidos sociales en los que se constituye y constituye las relaciones sociales de producción de sentido subjetivo sobre las cuales desarrolla toda posibilidad de Subjetividad social e individual. Lo cual se pueden sintetizar en lo expresado por Santo Tomás (S. Th. I, q.6, a.3 in c) al reconocer como fin último de la formación el “estado de Virtud” el cual el estudiante descubre que:

La vida personal autentica es un progresivo elaborarse hasta su realización definitiva en el sumo bien, apetecido en la profunda intimidad del yo; pero para alcanzar el remedio a la finitud no se puede alcanzar en el aislamiento y sin lenguaje, pues el entendimiento no puede aspirar a ser todas las cosas sino en las comunicación con los entendimientos de las demás personas, que fertilizan, activan y refuerzan la propia capacidad de conocer. (Cárdenas, 2002, p. 55)

Desde esta perspectiva, es pertinente analizar lo que para González Rey implican los Sentidos subjetivos, pues, al ubicarlos en la base de toda construcción y producción subjetiva al ser “es ese espacio de relación inseparable de lo simbólico y lo emocional” (Díaz, y González Rey, 2005, p. 378), les reconoce un papel esencial en la definición de la misma y en la articulación de los diversos elementos, ya mencionados, que confluyen en la subjetividad, otorgándole su rasgo dinámico; pues, es en la construcción de estos sentidos subjetivos en donde las emociones propias de los sujetos, surgidas en cada una de sus experiencias y vivencias, se integran conformando una unidad (González Rey, 2000, p. 11)

simbólica transitoria desde la cual posicionarse ante un hecho o realidad social en el desarrollo de los entramados sociales que nutren y movilizan su propia construcción subjetiva, pues estos son “inseparable de las posiciones y decisiones de la persona y de sus configuraciones subjetivas” (González Rey, F., 2011, p. 313). Por tanto,

Los sentidos subjetivos no son contenidos idénticos, factibles de repetirse en diferentes acciones de la persona; ellos son únicos, representan una unidad simbólico emocional que emerge en contexto y que siempre resulta de la confluencia de varias configuraciones subjetivas de la personalidad en un momento concreto de la persona, que es inseparable de la configuración subjetiva que se organiza en el curso de una experiencia vivida. Lo histórico y lo social aparecen en términos subjetivos en las configuraciones subjetivas de la persona. (González Rey, F., 2011, p. 312 – 313).

Por lo cual, es necesario tener presente a la hora de abordarlo y considerarlos en el desarrollo de la subjetividad, que aunque

los sentidos subjetivos originalmente asociados a la personalidad, se pueden corroer, desvirtuar, modificar, transformar en el proceso de producción de nuevos sentidos subjetivos que se desarrolla en el curso de la acción del sujeto... Pero son sentidos y procesos simbólicos que están más allá del contacto personal, que están en las memorias, en los códigos, en un espacio institucionalizado. Es entonces, cuando comienzo a hablar de subjetividad social. (Díaz, A.; González Rey, F. 2005, p. 374-175).

Para culminar este apartado, es imperioso señalar que toda construcción subjetiva, debido a su carácter subversivo, está ligada a una transformación del entorno como una responsabilidad inherente al desarrollo humano de cada individuo, y a su compromiso

solidario para con los otros en una relación ineluctable (Flores, y Sobrero, 2011, p. 318) con los que construye el entramado vital y recíproco de relaciones tensiones en las que se desenvuelve, emerge y se construye, configurando y reconfigurándose permanentemente, como un ser enmarcado en una realidad concreta que le dota desde su historicidad de las posibilidades para desarrollar su modo de ser y de subjetividad en un acto de cuestionarse una y otra vez (Zabala, J., 2014, p. 65-66), puesto que esta solo se da “en un sujeto en acción, en un sujeto en relación y por lo tanto permanentemente confrontada en un contexto” (Díaz, González Rey, 2005, p. 374), no condicionándolo en su forma de actuar sino estableciendo el marco desde el cual organizar y discernir las acciones:

La subjetividad se despliega en la cotidianidad y mediante la interacción humana caracterizada desde la vivencia propia del sujeto, quien comparte sus sentidos por medio de la producción permanente de los mismos, se va cargando por una emocionalidad que caracteriza algunas zonas de la experiencia (Jaramillo, 2014)

Emergiendo en este punto la consideración entorno a la subjetividad social como el punto de confluencia entre los diversos modos de subjetividad, puesto que en esta se interrelacionan los diversos procesos simbólicos sobre los cuales se produce y reproduce las dinámicas de la realidad, naturalizándose en su estructura aquellas construcciones sociales, producto del pensamiento humano, que en el consenso de los sujetos se constituyeron en la base de la construcción social de los individuos, los grupos y sus propias instituciones a partir de la difusiones de distintos tipos y expresiones de relaciones subjetivas (Díaz, y González Rey, 2005, p. 382).

A partir de esta estructura, se diseñan las posibles acciones y prácticas desde las cuales el sujeto social, enmarcado en las significaciones colectivas, condiciones política, económicas y sociales de su contexto, ha de proceder para contribuir a la construcción

social de la realidad; configurándose a través de este diseño las diversas subjetividades colectivas a las que el sujeto, en su desarrollo subjetivo particular, se ha de incorporar, correspondiendo con ello a la cultura en la que nace y desde las cuales interpretar la realidad, estando en la capacidad de aprehenderla desde sus propios registros, de transformándola a partir del conocimiento, al generar el entramado de imaginarios y consensos sobre los que se sustentan tanto las posibilidades institucionales de subjetividad como las representaciones de subjetividad emergentes en cada nivel de la vida social; reproduciendo en su acción los mitos, tradiciones, costumbres y comportamientos logados a todo proceso de construcción de identidad, desde los cuales referencian la pertenencia a un grupo humano particular por su raza, nacionalidad, clase y religión. (Vargas, 1998, p. 76).

Pudiéndose confluír lo anterior en la constitución de una subjetividad política desde la cual cada individuo, en el desarrollo de su ser y subjetividad propia, identifique las acciones y prácticas socialmente validadas desde las cuales poder influir en la transformación de su entorno, mediante acciones dignificantes que potencialicen a los demás en su auto reconocimiento en pro de la construcción de una subjetividad propia desde la cual entrar a interactuar armónicamente en la construcción de un tejido social incluyente y equitativo, posibilitador de nuevos modos de subjetivación y de subjetividades sociales e individuales manifestadas en formas de ser sociales y políticas ordenadas a la búsqueda del reconocimiento mutuo desde la diferencia en lugar de la homogenización, que permitan una convivencia en justicia, la paz, reconciliación; transformando el simple cumplimiento y acatamiento de lo establecido mediante el ejercicio de la libertad y la acción emancipadora en pro de su propio desarrollo y del reconocimiento de la corresponsabilidad del y con el otro.

Por tanto, el ejercicio de esta Subjetividad política, en el despliegue de la vida cotidiana en su diversas dimensiones y contextos, ha de permitir la constitución de una sociedad, tanto en su nivel micro como su concepción macro, que posibilite la concreción de una nueva ética (necesaria en la actualidad en la que se ha perdido el valor de lo absoluto en el relativismo) en la que el individuo pueda ver reflejos los satisfactores a sus necesidades, los posibles modos de subjetividad y ser sujeto, las estructuras de acción coherentes con el despliegue de cada subjetividad social y colectiva, y el horizonte teleológicos de realización; en donde a cada uno de los sujetos en su proceso de mayoría de edad (considerados como ciudadanos) se les reconozca la facultad de participar como interlocutores dignos de intervenir en el desarrollo de la sociedad, y de formular y orientar las acciones necesarias para la consecución de su objetivos y su misma finalidad: Propiciar el desarrollo de cada ciudadano como un ser feliz^{xxix}.

3. Diseño metodológico

La reflexión que se puede generar en torno a una temática a partir de un determinado campo del conocimiento siempre ha estado enfrentada a la perspectiva con que se abordará. Ello implica tomar postura frente a la relación que se pueda establecer entre quien indaga y aquello sobre lo que indaga; en líneas generales esa condición es la que determina cuál es el paradigma más adecuado para llevar a cabo el proceso.

A pesar de parecer tan simple e incluso de generar un sofisma sobre lo sencillo que podría ser el determinar la forma en que ha de obrarse al desarrollar un proceso de investigación, es necesario tener en cuenta otra serie de elementos que han empezado a ponerse en tela de juicio acerca de lo que realmente significa investigar y lo que estos preceptos han significado en el desarrollo de las ciencias de nivel antrópico (Vasco, 1985) nominadas como antroposociales por González Rey (2007a).

La investigación como elemento que permite estudiar de una forma organizada un determinado fenómeno con la intención de crear o convalidar conocimiento e incluso “como el proceso más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo el método científico del análisis” (Tamayo, 2003, p. 38) está en consideración, dado que esta visión que define en parte la metodología cuantitativa, termina por arrojar una visión en la que se puede considerar como “la palabra más sucia en el vocabulario indigenista.” (Smith, 1999, p. 1).¹

¹ La traducción de los textos que se encuentran citados en inglés, son traducciones personales, sin embargo para hacer la citación textual de ellos, se solicitó la revisión de estas traducciones por parte de un docente de lengua extranjera a fin de garantizar la fidelidad entre lo escrito por la autora o autor, sin que ello implique perder el sentido propuesto para la presente investigación.

Desde esta perspectiva la investigación termina por convertirse en un legado desde el que se veía al otro como a un extraño (Denzin y Lincoln, 2012).

Así se puede decir entonces que la investigación cualitativa “emergió como un medio de romper con el punto de vista estrecho y opresivo del positivismo” (Zavalloni, 2007, viii) forjando así nuevos senderos que permitan acercarse a la realidad con una visión mucho más adecuada reconociendo en el otro una manifestación de la realidad en la que se participa.

En todo caso al definir lo que se entiende por investigación cualitativa, no hay un camino claro sobre lo que en realidad se quiere. En primera instancia porque el establecimiento de la claridad metodológica pugna por validar los resultados de la investigación y para ello se determinó una serie de instrumentos que buscaban legitimar el quehacer investigativo, pero que en muchos casos no implicaban en sí el procesamiento reflexivo del investigador (González, 2007a). De otra parte porque se evidencia una complicación generada por la multiplicidad de miradas que han abordado la tarea con ópticas bien diferentes y que en muchos casos impiden determinar a qué se hace referencia con este propósito.

Es por ello que la reflexión de González (2007a) en torno a lo que ha de ser el proceso en sí, propone no una metodología cualitativa sino una epistemología cualitativa con la intención de superar el instrumentalismo dominante en gran parte de los abordajes cualitativos y propendiendo por el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento. Desde esta perspectiva es evidente que al hacer un acercamiento a lo real y a la realidad, es imposible pretender tener un acceso total, sino que siempre habrá una cara oculta que deja al investigador con una visión parcializada de lo que se propone en sí mismo con su interés de investigación. En este mismo sentido es valioso tener en cuenta que es válido ver “la

participación del investigador en el campo como una posibilidad que debe ser aprovechada y no como un problema que debe ser controlado” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 218).

Este proyecto toma como foco principal el Interés Emancipador, según la propuesta establecida por Jürgen Habermas (1968) cuando planteó la teoría de los intereses cognitivos (Grundy, 1991). En este sentido es necesario dejar claro que no se busca desarrollar un proceso empírico-analítico que desde la descripción de un fenómeno tenga como propósito el control de variables para predecir resultados específicos, ni tampoco histórico-hermenéutico que pretenda interpretar un determinado suceso como elemento de reflexión sobre el mismo, sino que tiene por objetivo suscitar un ambiente propicio para transitar un camino crítico-social, que desde la reflexión crítica no solo identifique elementos desde la interpretación de sucesos, sino que además proponga alternativas de comprensión sobre las razones de lo que sucedió.

En este sentido es importante destacar que el camino que permitirá abordar la cuestión es la narrativa biográfica como un elemento que permite rescatar las voces de los participantes del proceso, desde la orquestación de las mismas para poder reconstruir de una forma mucho más enriquecedora la experiencia misma y desde allí poder entender la forma en que realmente los actores de esta entienden los impactos, aprendizajes y propuestas desarrolladas. (Bolívar, 2002)

Desde esta perspectiva particular se propone abordar el proceso desde el estudio de caso no como un evento ubicado en un tiempo y un espacio únicamente, sino como un proceso metodológico que permite esbozar una forma particular de enfrentar un suceso histórico que podría no solo abrir espacios de reflexión en torno a un hecho social, sino también generar ambientes de reflexión que permitan entender las razones por las que suceden cosas particulares (Neiman y Quaranta, 2006).

Los antecedentes del estudio de caso, según Díaz, Mendoza y Porras (2011) hacen mención al surgimiento de las ciencias sociales modernas en el siglo XIX como elemento fundante del inicio del estudio de caso, nombrando varias obras de teóricos reconocidos como proceso de análisis de casos particulares sobre un tema determinado, por ejemplo El Capital de Marx. En este mismo sentido Creswell (2007), propone como punto de partida la antropología y la sociología dentro del campo de las ciencias sociales modernas, y admite que a pesar de que el estudio de caso presenta una historia mucho más extensa en diferentes ciencias como la medicina, el derecho, la psicología y las ciencias políticas, el enfoque cualitativo que hoy en día existe permite una gran cantidad de textos y productos investigativos para elegir (Creswell, 2007).

Estas ópticas abarcan desde la mirada mixta que incluye lo cuantitativo y lo cualitativo, estudios mucho más cualitativos aplicados al campo de la educación o incluso procedimientos sistemáticos establecidos como elemento que permite desarrollar estudios de casos múltiples, replicando la estructura de investigación en diferentes casos enfocados a un mismo tema, como se lo evidenció Creswell (2007) en los trabajos de Yin, Merriam o Stake (¿año?) respectivamente.

Algunos de los que han abordado la temática del estudio de caso (Stake, 1999; Neiman y Quaranta, 2006; Creswell, 2007) admiten que su definición es bastante complicada puesto que la palabra ‘caso’ puede implicar en sí misma diferentes cosas y que muchas veces, aunque el término en general puede admitir casi cualquier cosa, no todo lo estudiado puede ser considerado un caso.

Stake (1999) propone que si el caso llega atraído por el interés que se pueda evidenciar sobre aquello que se quiere comprender, en la mayoría de ocasiones viene dado y es poco lo que se puede hacer por definirlo, p. se trata entonces de un estudio intrínseco

de casos. En este sentido la idea no es aprender con intención de replicar lo estudiado, sino “(...) con el sincero interés en aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos.” (Stake, 1999, p. 15).

Otra importante característica a tener en cuenta para determinar el presente como un estudio intrínseco de caso es que el interés de la investigación se enfoca en el caso mismo, “puesto que el caso presenta una situación única o inusual” (Creswell, 2007, p. 74) que al unirse con lo que se planteaba anteriormente muestra la naturaleza del caso que se analiza en la presente investigación.

3.1 Delimitación del caso

A continuación se presentarán las condiciones particulares que permitirán entender el sendero que se transitó con la presente investigación. En este sentido se aclarará la planificación, enfoque, tiempo, así como la definición del escenario de investigación; todo ello posibilitará la comprensión de la estructura interna de la investigación, que a su vez es elemento fundamental de la consistencia de la investigación, como la primera característica que garantiza la rigurosidad del proceso según Araneda (2006).

3.1.1 Propósito de la investigación

El eje temático que orientará el análisis que se estudia con esta investigación es como la formación humanista, discurrida y orientada está a partir de los principios propios de la filosofía y pedagogía tomista (complementada desde los principios de la concepción de educación física propuestos por la Universidad Pedagógica Nacional), que se brinda en el área técnica de articulación del colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital (en adelante IED), incide con su aporte en el desarrollo de la subjetividad de los estudiantes de ciclo V de Educación Media Técnica. Este elemento formativo no se encuentra presente en el horizonte institucional, sino que hace parte de la perspectiva que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofrece como nuevo paradigma de la educación física, presentándola como práctica y hecho social.

Referente a este tema es importante aclarar que la intención en ningún momento se orientó a evaluar la calidad de la educación que en el proceso se brinda a los estudiantes y mucho menos determinar la pertinencia o validez de este tipo de formación en el alcance de las metas establecidas por la institución, la Secretaría de Educación Distrital (SED) o el Ministerio de Educación Nacional (MEN), por ello los resultados académicos de los estudiantes que hicieron parte de la investigación no es relevante para el desarrollo de la misma, ni fue un elemento de selección para definir la población objeto.

Sin embargo por las condiciones mismas que implica el acercamiento a la subjetividad de los estudiantes y la influencia de la formación en el desarrollo de la misma, se seleccionaron aquellos estudiantes que por su proceso durante la articulación

demonstraron un pensamiento crítico reflexivo. Estas particularidades cierran el grupo seleccionado a un grupo de estudiantes que si bien no se puede considerar de muestra significativa, ya que fueron seleccionados 40 estudiantes de un grupo aproximado de 750 estudiantes, a consideración de algunos de los docentes de la institución se caracterizan por ser participativos, críticos y comprometidos con su proceso de formación.

De igual manera es necesario dejar claro que la investigación es de carácter retrospectivo, puesto que tiene como fuente primaria estudiantes que ya pasaron o están terminando el proceso de formación. Esto se debe en parte a que los estudiantes que viven el proceso de formación humanista propuesta por la UPN son los estudiantes de ciclo V, puesto que si bien el modelo pedagógico que sigue la institución es el cognitivo-social, la formación que se imparte en los ciclos anteriores tiene como base la formación integral, partiendo de su contexto social que los lleva a un enfoque cognitivo, pero en ningún caso la formación humanista en sí. De otra parte porque se evidenció que la formación previa que tienen los estudiantes previa al ingreso al proyecto de articulación carece de influencia alguna de la formación humanista, lo que quedó claro al aplicar un instrumento cuya finalidad era la de determinar la existencia de elementos de formación humanista, aplicado a un grupo significativo de estudiantes de grado noveno finalizando el año lectivo 2015.

3.1.2 Preguntas de reflexión

La definición clara y precisa del objetivo está dada a partir de la pregunta que se quiere responder y de las dudas que surgen en torno al problema general que se plantea. Se habla del problema no como un obstáculo insalvable sino como una perspectiva que

implica el avance mediante la búsqueda de una respuesta y no solo se piensa en una única pregunta, sino que se abordará una pregunta central que permite el surgimiento de unas preguntas mucho más específicas que posibiliten un avance más certero.

3.1.2.1 Pregunta central

¿Qué aporta la formación humanística al desarrollo de la subjetividad desde la perspectiva de los estudiantes de Ciclo V (10° y 11°) del Colegio El Porvenir de la localidad de Bosa?

3.1.2.2 Preguntas específicas

¿Cómo los contenidos y prácticas pedagógicas propias de la formación humanística, discurrida desde los lineamientos tomistas, posibilitan la construcción de la subjetividad, en el despliegue de las dimensiones del ser y en la tensión del ser y no ser, de los estudiantes de la Educación Media Fortalecida?

¿De qué forma las representaciones de subjetividad analizadas en el desarrollo de la formación humanística, discurrida desde los lineamientos tomistas, inciden en las posibles construcciones de sujeto, en la configuración de su corporeidad, en el proceso de aproximación a la mayoría de edad y la madurez del ser?

¿Cómo el estudiante en la configuración de su identidad y subjetividad individual, a partir los contenidos de la formación humanista, discurrida desde los lineamientos tomistas,

y el análisis de su experiencia corporal, media en la tensión entre la subjetividad social y el ser de sujeto real situado en un contexto particular?

¿Cómo desde la percepción que los estudiantes de grado once tienen de sí mismos desde su subjetividad, inciden en la transformación del contexto o entorno vital en el que se desenvuelven?

3.1.3 Objetivos de investigación

3.1.3.1 General

Reconocer la contribución de la formación humanística al desarrollo de la subjetividad desde la perspectiva de los estudiantes de Ciclo V (10° y 11°) del Colegio El Porvenir de la localidad de Bosa.

3.1.3.2 Específicos

Identificar las formas como los contenidos y prácticas pedagógicas propias de la formación humanística, discurrida desde los lineamientos tomistas, posibilitan la construcción de la subjetividad, en el despliegue de las dimensiones del ser y en la tensión del ser y no ser, de los estudiantes de la Media Fortalecida.

Evidenciar la incidencia de las representaciones de subjetividad analizadas en el desarrollo de la formación humanística, discurrida desde los lineamientos tomistas, en las posibles construcciones de sujeto, en la configuración de su corporeidad, en el proceso de aproximación a la mayoría de edad y la madurez del ser.

Identificar las formas o maneras como los contenidos de la formación humanista, discurrida desde los lineamientos tomistas, y el análisis de la experiencia corporal permiten al estudiante mediar en la tensión entre la subjetividad social y el ser de sujeto real situado en un contexto particular, en la configuración de su identidad y subjetividad individual.

Evidenciar desde el despliegue de las relaciones propias de la subjetividad y corporeidad la incidencia de la acción de los estudiantes en la transformación del contexto o entorno vital en el que se desenvuelven.

3.1.4 Contextualización del caso a estudiar

En el presente apartado se presentará de forma general la comunidad educativa de la que hace parte la población seleccionada para entender parte de los elementos sociales que inciden de una u otra forma en el proceso general de los idearios colectivos que se pueden encontrar. De igual manera el proceso de formación establecido en la institución. Así mismo se hará una caracterización de los estudiantes que fueron seleccionados para participar en el proceso investigativo.

3.1.4.1 Contextualización histórica del Colegio El Porvenir

El Colegio El Porvenir IED fue fundado a comienzos de la segunda mitad del siglo XX, gracias a la donación hecha por el Instituto de inmigración en Defensa Forestal (hoy Banco Agrario) de la cuadragésima parcela en que fue dividida la Hacienda El Porvenir. Fue allí que el 8 de noviembre de 1951 la misma comunidad puso la primera piedra de la construcción. Inicialmente fue una escuela rural a cargo de la profesora Teresa González de Rey.

Con el crecimiento de la urbe capital en el año 1960 la SED se hace cargo de la Escuela Rural El Porvenir, mejorando las instalaciones y haciendo nombramiento de nuevos docentes, lo que facilita la ampliación de la cobertura estudiantil. De igual manera una aparente tragedia a finales de la misma década, como lo es la inundación de la zona por el desborde del río Bogotá, se convierte en una oportunidad más de mejorar la planta física de la institución, con la construcción de la segunda planta de la edificación; con este cambio vuelve a aumentar la capacidad de cobertura de la institución.

En el año 1974 llega la profesora Hilda Segura de Rosas y Enrique Rosas. Ella se convertiría en la rectora del colegio después y como parte de su gestión, inscribe a la institución en varios concursos organizados con la SED, obteniendo en 1979 la distinción como la mejor escuela Bosa, lo que le da prestigio y reconocimiento en la nueva localidad capitalina.

Para el año de 1985 la planta física contaba con los servicios públicos básicos, así como de nuevas construcciones pensando en zonas de recreación para los estudiantes que hacían parte de la institución. A finales de la década de los años 80, 1989, una nueva inundación permitió que la SED hiciera nuevas inversiones para construcción de las instalaciones.

En 1991 se cuenta ya con la construcción de la sala de sistemas; ese mismo año la sala fue dotada con computadores que infortunadamente fueron robados por una banda delincencial luego de algunas semanas de uso de este recurso por los estudiantes. Ese mismo año con el acompañamiento de la fundación “Volvamos a la gente” se inicia la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) gestionado por la rectora Hilda, quien junto con su esposo sería trasladada al finalizar el año.

En 1993 llega el Licenciado Luis Humberto Olaya nombrado como director de la Escuela Rural El Porvenir quién divisa un nuevo horizonte para la institución; inició con seis cursos y la misma cantidad de docentes por jornada. Desde esta perspectiva, continúa el trabajo de construcción del PEI, generando uno por jornada.

El nuevo enfoque permitió la ampliación de la cobertura a la Educación Básica Secundaria; esto motivó la reestructuración de la planta física en 1999, para permitir la inclusión de los cuatro primeros años de bachillerato. La nueva planta es dotada con laboratorios de Física, Química, Biología y Bilingüismo. Ello a su vez implica el nombramiento de un grupo de docentes, que junto con la activa planta existente unificaron el PEI que produjo el actual "Diálogo de saberes, para el desarrollo de talentos, con proyección de comunidad". Estos cambios hicieron que en el 2000 se obtuviera la resolución de aprobación de la Educación Básica Secundaria.

En el año 2001 el licenciado Luis Humberto Olaya recibió el nombramiento como Rector de la Institución Educativa Distrital El Porvenir que a su vez bajo el trabajo del equipo directivo y docente, logró dejar listo el plan de estudio para la Educación Media y con la aprobación de esta nueva faceta, la institución recibió el nombre de Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital, que cuenta con tres preescolares, 15 cursos en primaria, 18 en bachillerato y ese mismo año celebró la primera promoción de Bachilleres Académicos.

Con el reto de ampliar la cobertura, el colegio se hizo cargo de unas pequeñas casetas en el Barrio Santafé cerca de la sede principal, que eran parte de una pequeña escuelita a cargo de la policía, pero su mal estado obliga a iniciar las clases en un salón comunal, mientras la sede oficial se remodela y se pone a punto para prestar el servicio educativo a la ansiosa comunidad.

Con nueve cursos en cada jornada la nueva sede B del colegio inicia labores y luego de la gestión llevada a cabo en el año 2004, mediante la SED, el Banco Interamericano de Desarrollo otorgó recursos para construir una nueva planta física. Mientras el nuevo edificio se construyó, los estudiantes y docentes tuvieron que asistir al colegio Enrique Dussel y durante el 2005, con la obra terminada los estudiantes vuelven a su lugar habitual de estudio.

Con el proceso de evolución favorable que experimentó el colegio, en el año 2006 el rector acepta el reto de asumir una tercera sede amparada bajo la política pública de ampliación de cobertura y construcción de Mega colegios, propuesta desde la Alcaldía Distrital. Sin embargo, una vez terminada la construcción, en la sede se inaugura el Mega colegio Ciudadela Educativa de Bosa.

En el 2007, con el acompañamiento de la Cámara de Comercio de Bogotá un grupo de docentes y estudiantes liderado por el profesor José Bernardo Barragán, recibió la capacitación para iniciar el proyecto Hermes, para la mediación de problemas convivenciales.

Y en el año 2008, el colegio asumió el reto de iniciar el programa de Articulación con la UPN en la Licenciatura en Educación Física, que luego de la asesoría de la universidad y las modificaciones necesarias inicia en el año 2010, lo que permite que el colegio cambie su modalidad al de Educación Media Técnica en el año 2011, cuando para celebrar los 60 años de labores, gradúa la primera promoción de Bachilleres Técnicos.

El Colegio El Porvenir IED se encuentra ubicado en la localidad de Bosa (Localidad séptima) al suroccidente de la ciudad, detrás del Portal de las Américas; en la zona existen varios colegios tanto distritales como privados. Es un colegio que atiende tanto la población del barrio con el mismo nombre como de los barrios aledaños como Alameda del Porvenir, Brasilia 1° y 2° sector, La cabaña, La libertad, El regalo, El corso y Holanda. En algunos casos hay estudiantes que asisten desde barrios más lejanos como El recreo, Chicalá e incluso San Bernardino. La sede A está ubicada en la Calle 51 sur No. 91D – 56, la sede B está un poco más retirada en lo que se conoce como Santafé en la dirección Calle 58 sur No. 114A – 04.

Estando el colegio situado en el límite entre los espacios habitacionales de los conjuntos residenciales, bien de casas o bien de edificios de apartamentos, tanto de interés social como de expansión normal de la ciudad y el Barrio como tal, atiende a estudiantes procedentes de diversos ámbitos socio-culturales y con diferentes perspectivas de ciudad como de sí mismo en relación a esta y sus entramados constitutivos.

Aunque este sector está catalogado entre los estratos socio-económicos 1 y 2, puesto que se cuenta con cobertura básica de servicios públicos como energía, acueducto, alcantarillado, telefonía, gas e incluso televisión por cable y muchos de los estudiantes cuentan con acceso al servicio de internet y computadores, existen un porcentaje considerable de estudiantes que tienen acceso a otro tipo de servicios y bienes catalogados como de lujo como carro propio, motocicleta de uso particular, planes de telefonía celular amplios.

En el sector aledaño al colegio en los últimos se han construido dos centros comerciales, así como está en proceso una sede de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, reflejando la cosmovisión y proyección de esta zona en el desarrollo social de la ciudad. Aunque ello demuestra que la zona es propicia para el buen desarrollo de los estudiantes, es necesario reconocer que en la localidad se encuentran diferentes problemáticas sociales como el pandillismo, delincuencia, factores de pobreza, violencia intrafamiliar, inseguridad y microtráfico de estupefacientes que de una u otra manera se ha infiltrado en las diferentes comunidades educativas y se convierte en una de las problemáticas de prioridad a tener en cuenta en las instituciones.

3.1.4.2 Formación humanista: hecho y práctica social

Como parte del plan decenal de educación 2006-2016 de la SED, se propuso el desarrollo de estrategias que permitieran garantizar la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo al finalizar la Educación Media, tendiendo puentes entre las Instituciones de Educación Media y las Instituciones de Educación Superior (IES). Para ello en 2006 se

inició un plan piloto con 6 colegios distritales que establecieron acuerdos con IES de diferentes tipos de formación superior (técnica, tecnológica o profesional).

En 2007 estas instituciones hicieron una socialización de sus experiencias con la intención de que nuevas instituciones establecieran acuerdos parecidos buscando brindar nuevos horizontes para sus egresados. Justo para esa misma época los directivos docentes y algunos docentes del Colegio El Porvenir, buscaban dar nuevas oportunidades académicas a sus estudiantes y asistieron a la socialización.

Con esta idea en la cabeza se apuntaron a integrar la segunda convocatoria de este plan piloto de colegios articulados que en 2009 en resolución distrital aumento de 6 a 14 las instituciones articuladas con IES: El Porvenir se incluyó entre ellas. A diferencia de muchos de los colegios articulados con el SENA o con instituciones de formación técnica y tecnológica, el Colegio El Porvenir, junto con otros dos colegios distritales buscó una oferta profesional, estableciendo la articulación con la UPN.

Las principales razones que se arguyeron al iniciar el proceso para elegir este vínculo fueron de un lado que se buscaba brindar a los estudiantes perspectivas profesionales; por otra parte que establecer el vínculo con una universidad privada era brindarle a los estudiantes un horizonte al que no les quedaría fácil acceder, la UPN era la única universidad pública que se le midió al reto.

Esta decisión implicó establecer el proceso con la Licenciatura en Educación Física, puesto que era la única carrera de esta universidad que ofrecía esta posibilidad. El proyecto en sí consistía en establecer un acuerdo interinstitucional mediado por la SED, en el que se reconocerían 32 créditos académicos homologables por los dos primeros semestres de la carrera ya mencionada a los estudiantes egresados del colegio; siempre y cuando la intensidad horaria de los estudiantes se aumentara en 10 horas, durante las cuales los

estudiantes abordarían asignaturas establecidas por la universidad que tuvieran relación directa con el plan de estudios correspondientes a los dos primeros semestres del pensum académico vigente en la universidad.

El desarrollo del proyecto generó transformaciones en la ruta que habitualmente se desarrollaba en el colegio, sin embargo esta investigación no tiene como objeto este estudio que por otra parte ya fue abordada por otra tesis de maestría presentada por uno de los docentes que hacen parte del núcleo de articulación del colegio (Gómez, 2015). Por esta razón no es de mi interés abundar en este terreno, sin embargo la propuesta incluía una nueva visión de la educación física es en sí, cambiando el paradigma con que se reconoce esta disciplina académica que se aborda en todos los colegios, que por lo general se enfoca en el adiestramiento corporal.

Esta perspectiva particular que trajo la UPN al Colegio El Porvenir es el germen de la presente investigación. La formación ofrecida por la Licenciatura en Educación Física de la UPN se desarrolla en tres pilares: Humanista, Pedagógico y Disciplinar. Al iniciar la carrera, en el ciclo de fundamentación prima la visión humanista como el foco que permite abordar los temas relacionados con la disciplina. Luego en la primera parte de la profundización se desarrollan las competencias relacionadas con los procesos educativos y la forma en que se adquiere el conocimiento. En la recta final del proceso se trabaja la profundización temática en sí, que tiene como centro las competencias disciplinares.

Esto explica la razón por la cual la propuesta en general está traspasada por el primero de los pilares, que propone considerar a la educación física no como la simple y limitada práctica de deportes o el adiestramiento muscular del cuerpo en función de cumplir con unas condiciones biológicas, sino que parte de la sociedad y los diferentes contextos como elementos que determinan una mirada del cuerpo humano desde el hilemorfismo

aristotélico que propone la unidad consubstancial entre cuerpo y alma, superando el dualismo platónico.

En el proceso de articulación establecido entre el colegio y la universidad, se desarrollan los dos primeros semestres, que pertenecen al ciclo de fundamentación de la carrera y por tanto tienen como foco la formación humanista, proponiendo a la educación física como una práctica y hecho social, que tiene como base los conocimientos previos que tienen los estudiantes, relacionando las teorías que los fundamentan con el contexto en que se desenvuelven.

3.1.4.3 Caracterización de la población

La población con la que se trabajó está compuesta por 40 estudiantes de ciclo V (grados 10° y 11°) de la jornada mañana del Colegio El Porvenir. Hay que aclarar acá que aunque las clases del núcleo técnico que se trabajan en jornada contraria sólo se imparten en la sede A de la institución, los estudiantes de la sede B asisten a la A para recibir estas clases. Ello implica contar con una variedad de estudiantes; por esta razón al seleccionar al grupo de trabajo, se tuvo en cuenta incluir representación de estudiantes de los dos grados y de las dos sedes del colegio.

Si bien no todos los estudiantes tienen comodidades, las carencias no son excesivas y en general tienen acceso a medios tecnológicos que les posibilita un amplio acceso a la información y, por medio de esta, a los diferentes estilos de vida, de subjetividad y de ser predominantes en la sociedad actual. De igual manera la institución les brinda a los estudiantes acceso a alimentos calientes en el comedor escolar, favoreciéndose con doble

beneficio a aquellos estudiantes que deben continuar con la jornada de articulación en la tarde.

Como ya se mencionó antes el rendimiento académico o los resultados en las pruebas por competencias que se aplican en la institución no fueron tomados en cuenta para la selección de los estudiantes, sino que se hizo una reunión de los profesores del área humanística de la jornada extendida y se acordó cuáles eran los estudiantes que demostraban tener un mayor sentido crítico, participación e interés por su proceso de formación.

De igual manera se aplicó una encuesta a los estudiantes de grado noveno de la sede A, como grupo de control que permita evidenciar de forma general el ideario de los estudiantes al finalizar el ciclo de formación básica secundaria. Este mismo cuestionario fue enviado a varios egresados para generar también otro grupo de control respecto de aquellos estudiantes que ya habían salido del proceso. Estos dos grupos de control tenían como objetivo evidenciar un imaginario colectivo previo y posterior al proceso.

3.2 Instrumentos de investigación

Con el fin de desarrollar la investigación se trabajó con varios instrumentos que permitieran analizar desde diferentes fuentes la información sobre el proceso de formación humanista en el colegio. A tres niveles diferentes: De una parte sobre lo estipulado tanto por el colegio, como por la universidad sobre lo que debe ser esta formación. Por otra parte sobre el plan de estudios propuesto por los profesores para el desarrollo de esta formación. Y finalmente sobre lo que realmente se puede evidenciar en los estudiantes de esta formación humanista.

3.2.1 Revisión documental

Para esta parte del proceso se tuvieron en cuenta aquellos documentos que de una u otra manera establecen un ideal de formación humanista, con la intención de aclarar las implicaciones que se tienen en este tipo de formación. Estos documentos a su vez derivaron en otras fuentes teóricas que proveen especificaciones mucho más claras sobre lo que la formación humanista tiene como objeto.

En este sentido los primeros documentos a los que se les hizo el rastreo categorial fueron los que determinan el plan de estudios establecido por la universidad y el colegio. Por ello la primera fuente a tener en cuenta fue la última versión del documento del PEI del colegio, que se tiene como fruto de la inclusión del proyecto de articulación. A esta revisión se sumó específicamente el plan de estudios propuesta para el núcleo técnico.

Ello a su vez sugirió un nuevo documento a revisar: el plan de estudios propuesto por la UPN como directriz para el desarrollo del proyecto de articulación y que se tendrá en cuenta para los eventos de homologación de créditos académicos. Este documento a su vez arrojó una bibliografía que debió ser revisada para determinar la formación humanista que las instituciones esperan se trabaje con los estudiantes.

De igual manera se hizo la misma revisión documental con aquellos textos que hacen parte del plan de estudios y que se propone como material de trabajo para los estudiantes. Sin embargo para profundizar estas propuestas fue necesario incluir textos que si bien no leen los estudiantes, hacen parte del respaldo teórico utilizado por los docentes para determinar el tipo de formación humanista propuesta por los docentes. El resultado directo

de esta parte del análisis son los antecedentes presentados en este informe y que a su vez sirven de fundamentación teórica sobre lo que se tendrá en cuenta como especificación de la formación humanista.

3.2.2 Entrevista grupal

Con la intención de determinar el nivel de conciencia de los estudiantes sobre la formación que se les brinda como parte del proceso de articulación, se desarrolló una entrevista semiestructurada grupal con 40 estudiantes pertenecientes a los dos grados y las dos sedes del ciclo V de la jornada mañana del colegio, ello debido a que dentro del proyecto de articulación, se propone que los estudiantes tengan un acercamiento a la formación universitaria y por ello que tengan claro qué formación reciben y cuál es la finalidad para ello.

Se escogió una entrevista grupal puesto que es una herramienta que permite obtener una visión enriquecida de la percepción que tiene los estudiantes sobre lo que es la formación humanista. De igual manera se desarrolló como entrevista semiestructurada porque la idea es permitir que haya unos elementos clave a tener en cuenta sobre las temáticas que se abordaron durante la sesión, pero que no fueron en ningún caso una estructura cerrada que impidiera el abordaje de otras temáticas o la reorganización de las temáticas propuestas, según la dinámica que la entrevista misma permitió.

De igual manera era necesario desarrollar el proceso en un tiempo determinado y por ello fue vital tener claro a qué se quería llegar con este proceso. Con esta condición particular una variable que se tuvo en cuenta fue el docente que aplicó el instrumento. En

este caso no fui yo mismo como investigador quien estuvo al frente del desarrollo de la actividad, con el interés de evitar que durante el desarrollo terminara orientando a los estudiantes a llegar a conclusiones específicas enfocadas a la finalidad esperada para la entrevista. Entonces le pedí al profesor Lic. Néstor Raúl Gómez, quien orienta una asignatura del área humanística y es conocido por los estudiantes, que liderara el proceso y para evitar que tuviera el mismo inconveniente, solo se le dio indicaciones generales sobre los límites y posibles temáticas emergentes que podían ser incluidas en el proceso, pero nada relacionado con el resultado esperado.

Para el desarrollo de la entrevista se generó un cuestionario compuesto por 15 preguntas orientadas a evidenciar los elementos de la formación humanista de forma implícita y explícita en los estudiantes. Este cuestionario se aplicó a tres estudiantes previamente para afinar las preguntas y certificar que fueran comprensibles para los estudiantes así como para determinar si apuntaban realmente a lo que se esperaba encontrar, luego de cada aplicación se analizaron las respuestas presentadas por estos estudiantes y se dialogó con ellos para tener claras las impresiones, dudas y confusiones que se podrían suscitar con el instrumento, luego de ello se ajustaron varias de las preguntas para hacerlas más comprensibles y claras.

Acto seguido se citó a los 40 estudiantes, en el rango de edad entre los 15 y 17 años, a la entrevista con una semana de anticipación, entregándoles el consentimiento informado para participar en la actividad que debían traer firmado por sus acudientes el día establecido, de igual manera se les entregó una copia del cuestionario para que tuvieran claras las temáticas que se abordarían en la entrevista, pidiéndoles que la desarrollaran previamente acudiendo para ello a los conocimientos desarrollados en clases a partir de los textos de los autores estudiados en cada espacio académico. Buscándose con esta

indicación que los estudiantes centraran sus respuestas en lo desarrollado en los espacios de formación humanística, e intentando así neutralizar los aprendizajes desarrollados en otros espacios académicos con el fin de poder evidenciar específicamente la incidencia de los contenidos y prácticas de este tipo de formación en el desarrollo de la subjetividad y modo de ser sujeto de cada uno de ellos, desde su propia percepción. Tarea compleja de realizarse al considerar que la formación humanística busca la integración de los saberes en pro de una formación integral de los estudiantes; pero fácil de ser realizada por ellos debido a la comprensión fragmentaria que tiene del proceso de formación, desde la cual son capaces de restringir los saberes a espacios y momentos determinados. De igual manera se les aclaró que el cuestionario no tenía respuestas correctas o incorrectas, así como que la participación en la entrevista y el diligenciamiento de la encuesta carecía de valoración para las asignaturas.

3.2.3 Encuestas.

Luego de realizada la entrevista grupal, en diálogo con el profesor Néstor, se decidió que sería valioso la aplicación del cuestionario a modo de encuesta a dos grupos de estudiantes totalmente diferentes. De una parte se vio necesario que un grupo significativo de estudiantes de grado noveno, que están terminando su educación básica secundaria, se enfrentara al cuestionario como elemento de control que permitiera evidenciar el nivel de formación y desarrollo de la subjetividad con el que llegan los estudiantes como presupuesto al iniciar los procesos de formación humanista en el ciclo V, y producto de la formación recibida en las diferentes asignaturas del pensum académico, para ello se le

solicitó al profesor Lic. Jaime Huertas, que orienta la asignatura de matemáticas en grado noveno de la sede A, que hiciera la aplicación de la encuesta en los tres noveno, sin realizar ninguna observación que pudiera condicionar las respuestas de los estudiantes.

Por otra parte se envió a egresados del proceso de articulación como elemento que permitiera determinar el alcance que puede tener el proceso de formación humanista en estudiantes que han terminado su proceso y han iniciado el siguiente ciclo de su formación. Este proceso se hizo por convocatoria virtual, contactando a los egresados por correo electrónico o Facebook.

3.3 Momentos de la investigación

A continuación se explicará específicamente cómo se desarrolló el proceso de investigación que está dividido en tres partes diferentes. En primera instancia se llevó a cabo la recolección de datos; luego en una segunda parte se hizo la triangulación de la información que condujo a las conclusiones; y finalmente en tercer lugar se realizó la redacción del informe escrito.

3.3.1 Recolección de datos

Esta parte de la investigación tuvo en cuenta las fuentes de información propuestas para el desarrollo del proceso; en este sentido se hizo una búsqueda de documentos que dieran razón de la formación humanista. En este punto fue necesario iniciar con el documento oficial que establece el plan de estudios de institución (PEI). A continuación se

buscaron las fuentes primarias de las que emanaba cada una de las particularidades allí propuestas con la intención de encontrar elementos de formación humanista. Así mismo se incluyó en esta revisión toda la bibliografía referente a los elementos de formación humanista desde la visión tomista de la misma que es la que se acerca a la propuesta formativa planteada para el área humanística del núcleo técnico de la institución que es el caso en sí que aquí se estudia.

De igual manera y casi simultáneamente se hizo la entrevista grupal y la aplicación de las encuestas propuestas como herramienta de trabajo. Este elemento se estudió a fondo buscando las coincidencias de los elementos de formación humanista en el discurso de los estudiantes, de manera que emergieran de forma evidente las categorías más importantes al respecto.

3.3.2 Triangulación de la información

Para el desarrollo de este punto se orquestaron las diferentes voces de la investigación, encontrando puntos de coincidencia entre las diferentes herramientas aplicadas con la intención de aclarar hasta qué punto se evidenciaba el proceso de formación humanista previamente aclarado en el contexto referencial dentro del discurso de los estudiantes y en las intenciones que el colegio y la universidad proponen como perfil formativo.

Puesto que el horizonte de la investigación estaba propuesto desde la narración biográfica, la categorización tanto de los documentos como de los demás datos recolectados, sería un contradictor de la propuesta investigativa, entonces es necesario que

las coincidencias entre los tres elementos fueran interpretados a la luz de las teorías usadas para determinar las posibles estructuras de formación humanista.

3.3.3 Redacción del informe

La redacción estuvo traspasada por diferentes elementos que permitieron la concreción del proceso general. En primera instancia por la convalidación documental de las fuentes referenciales tomadas como elementos fundamentales de la perspectiva a tener en cuenta. De otra parte la experiencia del investigador en el proceso en general fue pieza fundamental para la orquestación de la información. Sin embargo todo ello se acompañó siempre de la convalidación mediante la reflexión con algunos de los compañeros de labor del área humanística, así como de las constantes reflexiones pedagógicas que surgen en del quehacer docente tanto con directivos docentes, como con los compañeros de diversas áreas en las reuniones de ciclo y de nivel.

Estas visiones que enriquecieron enormemente el panorama a su vez facilitaron el proceso de validación de cada uno de los momentos desarrollados, así como del proceso en general. De otra parte fue un elemento fundamental la socialización de la investigación, tanto como propuesta así como de los resultados en diferentes espacios de trabajo pedagógico con los profesores del colegio; sus inquietudes y comentarios se tuvieron en cuenta al escribir el presente informe.

4. Análisis de resultados y discusión

En el desarrollo del análisis de la información recolectada como producto del desarrollo de los instrumentos de recolección utilizados en el proyecto: las encuestas, diálogos y grupos focal que se realizó con un grupo de los estudiantes de ciclo V, de los grados de 10 y 11, que participan en el programa de Media Fortalecida en la articulación con la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); se pueden identificar los tópicos en los cuales se pone en evidencia el influjo o impacto que la formación humanística, a partir de las pautas y principios propios de la filosofía y pedagogía tomista, ha tenido en estos estudiantes, tanto en lo referente al desarrollo cognitivo y del pensamiento crítico como en lo relacionado al despliegue del proyecto de vida en pro de la consecución del ideal de sujeto que cada uno reconoce, en los procesos de proyección propios de todo tipo de formación individual y social, como el propicio para responder a las necesidades sociales y, a la vez, a las expectativas de realización propias, perfeccionando y actualizando sus capacidades, (Martínez, 2013, p.17) como consecuencia consiente e inconsciente de la construcción de su subjetividad.

Teniendo se claro que los señalamientos y afirmaciones que se hacen a continuación son de carácter universal solo en relación y correlación con los individuos del universo de indagación; mientras que son de carácter particular en relación a los demás sujetos tanto de la misma población como del mismo rango de edad y formación pertenecientes a otros contextos y circunstancias sociales, historizadas y emocionales. De las desde una visión... advertirlo. Son marcos culturales distintos. Estudio de la realidad en la que estamos que

permite ser afirmativos con respecto de esa realidad variada en el tiempo y en los diferentes territorios.

Identificándose, a partir del análisis de los diferentes datos recolectados y de las respectivas conexiones entre estos, como tópicos de este análisis: Imaginarios e Ideales sociales, Sociedad, Mecanismos de socialización y educativos, Modelos de sujetos, Subjetividad, Responsabilidad Social y Subjetividad política; puesto que a través de estos se pueden articular las distintas posiciones expresadas por los estudiantes y desde estas contextualizar las lecturas que ellos hacen de sí mismo y los demás en relación a su entorno social, y, por ende, permiten una mejor comprensión del impacto o influjo que la formación humanística ha significado en la transformación de sus imaginarios y desarrollo de los mismos como seres integrales concretizado en su subjetividad.

Prosiguiendo con el proceso de análisis de los datos recolectados, como base de contextualización de los alcances de la formación humanista (desde la dimensión ya señalada) en la población seleccionada, se evidencia, a través de las narraciones de los estudiantes, una serie de contenidos de índole experiencial que reflejan aquellos imaginarios socioculturales sobre los que se sustentan tanto los ideales de hombre desde los cuales cada individuo en el desarrollo de su corporeidad va restringiendo su proceso de realización del ser; como el sentido y proyección que le dan a su propia realización como un ser individual y social reflejado en la construcción y concreción de su subjetividad; desde esta perspectiva hay que advertir que estos imaginarios se desarrollan en la mente del sujeto como aquellos lineamientos estructurales explícitos e implícitos en las prácticas corporales y sociales cotidianas mediante los cuales se “constituye un sistema de normas, de instituciones en el sentido más amplio del término, de valores, de orientaciones, de finalidades de la vida tanto colectiva como individual” (Castoriadis, 1997, p.195) y en sí de la sociedad circundante en

la cual va constituyendo la idea que de sí mismo tiene en la búsqueda de adaptarse o moldearse a estos ideales con el fin de ejercer el consecuente el rol que en la sociedad ha de desempeñar como forma de integrarse a la misma y contribuir a su desarrollo.

Articulándose a partir de estas construcciones las posibles interpretaciones de sujeto u hombre que le sirven de base a cada estudiante para articular su construcción e interpretación al interior de las relaciones socioculturales en las que vivencia su subjetividad; pudiéndose identificar la calle como el lugar natural en el cual se da esta articulación, al ser el espacio social en el cual confluye la acción de los demás contextos y se evidencia su consecuente efectividad; pues, es allí donde el estudiante reconoce que es expuesto a diferentes modelos o estilos de subjetividad social que, a partir de su motivación teleológica, le posibilitan la constitución de los vínculos de identificación e identidad desde los cuales sentirse perteneciente a un grupo humano y alcanzar la real expresión de su ser mediante la constitución de su propia subjetividad concretizada en su corporeidad, apreciada esta como la “constitución de las disposiciones físicas para la acción y la comunicación, se refiere a la *hexis corporal* (Bourdieu, 2000) como al característico empleo del cuerpo que hace cada sujeto agente en sus diferentes realizaciones e intercambios intersubjetivos y sociales.” (Laino, 2006. p. 321).

A partir de las posibles formas de subjetividad y de ser que se evidenciaron en los discursos de los estudiantes que participaron en el proceso investigativo, y que se asientan en los imaginarios más difundidos en el contexto cotidiano de los mismos, se pueden identificar tres posibilidades de subjetividad macro a partir de las cuales cada uno de ellos ubica la tensión entre el deber ser, lo esperado a ser y el querer ser; pues, reconocen que se encuentran entre el ideal de sujeto, con su respectiva subjetividad, que responda a los principios sociales establecidos desde los cuales participar coherentemente en la estructura

social constituyente a la cual se pertenece por la incorporación al nacer y producto de la socialización primaria, determinante en la configuración de las estructuras sobre las cuales se construye toda subjetividad, al adquirir “los patrones de interacción social inmediatos de la familia (micro), que constituyen configuraciones subjetivas sociales e individuales que marcan todo el comportamiento social de las personas, grupos y capas sociales” (7) p. 10 - 11, y al marcar el desarrollo del rol asignado por la condición o posición social en la cual es catalogado por una serie de condiciones y factores ajenos a su realidad, e incluso de la cual deviene las características de su identidad; el ideal de sujeto que se espera que sea a partir de los valores, tradiciones, creencias, modelos culturales familiares y sociales próximos a su mundo de la vida y que están influenciados por los individuos que le rodean e influyen en la constitución de su subjetividad; y el ideal de sujeto que desde el desarrollo de su pensamiento y autorreflexión le permite participar conscientemente en la construcción de su corporeidad y subjetividad propia, posibilitándole sentirse a sí mismo como un ser real, vinculado y reconocido al interior de su grupo humano de interacción, con el cual constituye mediante los tejidos sociales en los que participa el mundo de la vida en el que se enmarca la “configuración subjetiva dependiente de la vida de experiencia de los sujetos concretos” (Acebes, 2002, p. 85). Pues,

[...] el mundo social no sólo se compone de estructuras objetivas sino también de representaciones, percepciones y visiones. Los sistemas simbólicos contribuyen a construir el mundo, a dotarlo de sentido para quienes viven en él... Esta correspondencia entre las estructuras sociales y mentales, tiene su punto de asidero en lo más profundo del cuerpo, donde se interiorizan los esquemas del habitus. Este conjunto de disposiciones duraderas y transportables es conformado por la exposición a determinadas condiciones sociales que llevan a los individuos a internalizar las

necesidades del entorno social existente, inscribiendo dentro del organismo la inercia y las tensiones externas. (Capdevielle, 2011). p. 34)

En este aspecto, es pertinente señalar que los estudiantes identificaron como ejemplos en los cuales evidenciar cada una de las posibilidades de construcción y representación de los modos de subjetividad y de sujeto como manifestación tangible de esta, las siguientes tipificaciones o estereotipos:

1. Con respecto al modelo de sujeto, y subjetividad, que responde al deber ser, señalaron al estudiante y ciudadano ejemplar, conocido como “nerd”, quien tanto en su forma de comportarse, pensar y vestir (en el ejercicio de su corporeidad) se manifiesta como un sujeto ordenado y aliñado de acuerdo a los estándares establecidos en la sociedad en concordancia al género y a la edad. Actuando de acuerdo a las normas en una especie de incapacidad de reaccionar contra ellas, mostrando un cierto convencimiento de su validez pero sí de su necesidad para ser aceptados en la sociedad: Cumplen la ley porque así se les inculco, sin dar mayor razón del porqué se hace.
2. Con respecto al modelo de sujeto que responde al ideal de sujeto que se espera que sea, dotado de una construcción subjetividad colectiva e individual difusa, señalaron a aquellas personas que en el despliegue de sus acciones buscan satisfacer las pretensiones culturales, familiares, religiosas y de agrupación en pro de conseguir la aprobación y aceptación; sin importar que para ello tengan que adaptar de forma oportunista al contexto en el que estén sus ideas, opiniones y corporeidad; manifestando con ello un bajo desarrollo de autonomía y autoestima, pues actúan de acuerdo a las imposiciones de otros sujetos e incluso llegando a emularlos hasta en su posible construcción subjetiva. A estos sujetos los denominaron a partir de los apelativos de

“chupamedias”. “lambón”, “niñato o pelele”, y señalaron como su principal característica el ser incapaces de reaccionar ante un hecho o acción imprevista.

3. Con respecto al tercer ideal de sujeto que responde más estrictamente a los intereses particulares de cada persona y que se caracteriza por un mayor dominio de sí, en el ejercicio de su libertad y autonomía, desde el cual orienta su propia construcción y proyección a partir del deseo de querer ser, pudiéndose afirmar que tiene una mayor conciencia en la construcción de la subjetiva propia al intentar manipular los elementos que en esta se ven involucrados como son los tejidos sociales y los sentidos subjetivos con el fin de afianzar el tipo de sujeto que quiere ser; los estudiantes señalaron como ejemplo a aquellas personas que en su forma de actuar, de moverse, de vestir, de hablar e interactuar muestran su inconformismo con las estructuras y mecanismos sociales, comportándose contrariamente a lo bien visto utilizando símbolos y códigos particulares desde los cuales establecer su lugar en el mundo y participar en las relaciones de poder al margen de la sociedad; configurando su corporeidad entre la búsqueda de expresar su propia identidad y de demostrar la filiación a una tendencia o grupos particular. En este ideal, los estudiantes agruparon a los miembros de las tribus urbanas como son los raperos, los barristas, los ñeros, y otras denominaciones.

El segundo tópico identificado que permite comprender la construcción de la subjetividad que los estudiantes han realizado a lo largo de su formación y desarrollo y, por ende, permite evidenciar el quehacer de la formación humanista, es el concerniente a la definición de la Sociedad y sus elementos constituyentes e instituyentes poseen de esta y desde donde sienten que cada individuo es articulado y comprendido en relación a los demás; pues, para ellos es común la idea que la sociedad es el lugar donde van a desempeñar una función o servicio pero en la cual no se sienten identificados y que a la vez

por sus condiciones geográficas e imaginarios sociales son despreciados de la misma, ubicándose en los estratos más bajos de la misma a los cuales están circunscritos sin posibilidad de ascender bien sea por los mitos que rodean su contexto o bien sea por los ideales de sujeto a los cuales están expuestos en el entramado de relaciones e interrelaciones sociales en las que participan, que los lleva a pensar su lugar en la sociedad desde una valoración de ciudadanos de segunda clase. En donde las necesidades que han de satisfacer son las básicas de supervivencia y en ocasiones distantes de los conceptos de vida digna que la sociedad impone aunque en su realidad económica pueda acceder a ellos; llegando a definir en última instancia la sociedad como ese lugar ajeno a ellos que en el despliegue de sus estructuras les es agreste y limitante en su desarrollo al sentirse circunscritos a una los diferentes estereotipos sociales en los cuales se discriminan a las personas de acuerdo a la lectura que se hace de su corporeidad sin importar los rasgos de sí, expresados en su subjetividad como “una” (“mi”, diría yo) manera de leer la realidad, una manera de construirla” (Radosh Corkidi, 1999, p. 306). Esto permite visibilizar las construcciones sociales alternativas en las cuales entran a participar en ese proceso de aceptación e identificación propio de todo desarrollo subjetivo humano. En donde las necesidades básicas o de dignificación adquieren una nueva significación y dimensión social solo comprensible en el desarrollo de este ambiente y dinámicas sociales.

Prosiguiendo con esta conceptualización de la sociedad, aparece una visión limitada de la educación que la separa de su ser como un factor de promoción y desarrollo humano y la ubica como la simple acción de adiestramiento disciplinario en el cual el estudiante es moldeado de acuerdo a los requerimientos de la sociedad en pro de satisfacer sus requerimientos y las necesidades de quienes se encuentran en los niveles más altos; reduciéndose el proceso de formación escolar en su lectura a un simple requisito (en el cual

todo lo desarrollado allí es transitorio y sin sentido) al cumplimiento de una norma, requisito o principio de capacitación que les permita actuar dentro de la sociedad cumpliendo el rol asignado en el que se circunscribirá y que afectara la construcción de su subjetividad e identidad, al condicionar “la producción simbólico-emocional que emerge ante una experiencia vivida, la cual integra lo histórico y lo contextual en el proceso de su configuración.” (González Rey, 2011, p. 313).

Asociado a lo anterior, otro de los elementos que se evidenciaron en esta investigación como preámbulo a la comprensión de la acción de la formación humanística, lo constituye el reconocimiento del sentido y función de las distintas formas o mecanismos mediante los cuales los estudiantes perciben que se desarrollan los procesos de socialización y educación, puesto que aunque reconocen que la formación o educación escolar se constituye en la forma oficial de socialización está carece de eficiencia a la hora de la construcción de su identidad, subjetividad y ser sujeto concreto; esto debido a que lo perciben, como ya fue señalado, como un requisito a cumplir y una serie de contenidos y prácticas arbitrarias desligadas de su propio contexto y sin un sentido significativo con su propia realidad. Ante esta visión apática de la educación escolar como mecanismo socializador por naturaleza aparecen otros instrumentos eficientes para los estudiantes al ser más cercanos a su realidad e ideales de ser. Identificándose entre estos la familia tanto primaria con o secundaria, los grupos de amigos o parches desde sus dinámicas de poder, sus respectivos modelos circundantes y los mass-media, al reconocer en ellos los espacios o mecanismos que en su pluralidad de propuestas subjetivas le permiten al estudiante llegar a la identificación y construcción de su identidad y subjetividad mediante la asimilación y adaptación de los elementos procedentes de los diversos modelos que le son llamativos.

Por consiguiente, como producto tanto de los imaginarios que subyacen en la estructura social cotidiana en la cual se desarrolla cada estudiante y su interacción con la definición de sociedad y educación sobre las cuales establecen, o interpretan, su proyección en pro de alcanzar su plenitud; emergen ante el cuestionamiento por el tipo de sujeto que se ha de ser en el reconocimiento de los estudiantes dos modelos o formas de subjetividad, que aunque opuestas entre sí, permiten a cada sujeto fundamentar su propia construcción subjetiva, encontrándose por un lado la posibilidad de subjetividad institucional que responde a los lineamientos oficiales instituidos, en la cual confluyen los valores ideales y prósperos de sujeto, y que delimita el ideal de hombre, persona y ciudadano que se ha de alcanzar para adquirir en sí mismo esa correspondencia que se refleja en la idea de “buena persona” o “ciudadano ejemplar” que responda a los requerimientos que la sociedad propone para su eficaz desarrollo; y por el otro la posibilidad de una subjetividad emancipadora como alternativa ante los lineamientos impersonales y objetivos deshumanizadores que la sociedad impone, que aparecen como respuesta a la tensión entre ese deber ser de lo instituido y el querer ser de lo individual en confrontación con lo instituyente, en la búsqueda del reconocimiento y aceptación expresada en la multiplicidad de formas de ser propias de cada comunidad o grupo humano que como una reacción de protesta ante lo oficial buscan ser reconocidos y admitidos como opciones válidas de realización, y está más allegada a la realidad circundante, singular y vivencial de cada uno, diluyéndose quizás en esta visión, que se refleja como la apetecible para el desarrollo del sujeto desde las respuestas de los estudiantes, la idea de una identidad global que abarque o permita la vinculación de todos los miembros de la misma sociedad.

En este proceso de denegue humano y de consolidación de la identidad el sujeto se va alimentando de los diversos elementos estructuras e ideales que le son próximos y sobre los cuales desde su nacimiento va desarrollando la estructura que lo liga a un grupo humano particular y a la vez lo distingue entre ellos. Dándole una forma de ser y estar en el mundo sobre la cual posiciona su propia perspectiva.

Entornar a los otros tópicos identificados en el análisis de la información recolectada, relacionado a la definición de la Identidad, más allá de los rasgos evidentes que permiten el reconocimiento singular del individuo y este en el límite de la deligación social, a los factores propiciadores de la comprensión y desarrollo de la Subjetividad y de la Conciencia moral, y el reconocimiento inherente de la acción humana en relación con la responsabilidad Social y el despliegue de la Subjetividad política, se pudo evidenciar un procesual desconocimiento por parte de los estudiantes de las implicaciones que estos tienen en el desarrollo del sujeto y de este en su acción social; puesto que en varias de sus respuestas ante los cuestionamientos relacionados con estos tópicos, que reconocen como relevantes en el despliegue humano, no son capaces de precisar el sentido o significación que poseen para ellos y, aún menos, en lo relacionado con el despliegue de su rol en medio de la sociedad. Incurriéndose incluso a llegar a supuestos relacionados con los imaginarios sociales prevalentes en sus mentes que ubican estos tópicos en ambientes ajenos a su realidad y que incluso aparecen como impositivos en la búsqueda de disciplinar su forma de ser y estar en el mundo.

Para concluir este apartado, se ha de señalar que es a partir de estos tópicos o postulados en donde se ha de enmarcar la interpretación del quehacer y efecto que la formación escolar desde el modelo humanista ha propiciado en los estudiantes que forman parte de la media fortalecida en el programa de articulación con la educación superior en la

cátedra de formación humanística desde la perspectiva de la edición física como un hecho y práctica social, más que como una acción de desarrollo deportivo y físico vista como una forma de formación integral del estudiante que lleve a mediar su dimensión e interpretación mental con su conciencia de ser un ser corpóreo dotado de una corporeidad que le hace partícipe, promotor y gestor del contexto social del cual es producto y productor.

4.1 Análisis de la información

En el segundo momento de análisis de los datos recolectados en la ejecución del proyecto, a partir de la identificación de los tópicos que sirven de base a la contrastación desde la cual dar respuesta a la pregunta orientadora, se procede a señalarse aquellos elementos conceptuales y prácticos propios de la formación humanista (interpretada y orientada a partir de los principios de la filosofía y pedagogía tomista y articulada con los requerimientos de la UPN) que, desde la percepción de los estudiantes, le aportan a su proceso de construcción y desarrollo tanto a nivel individual y social, y que en última instancia posibilitan el desarrollo de una subjetividad propia más acorde a los principios sociales y a las necesidades de la realidad cotidiana en la que interactúan, reorientando a partir de esta su acción y quehacer al asumir activamente su ser social de agente y, consecuentemente, consiente de su responsabilidad con la transformación de la sociedad. Es pertinente señalar que las siguientes deducciones se hacen y tienen fundamento desde una visión particular de un grupo específico de estudiantes, en un marco de tiempo concreto comprendido en el II semestre del 2015; por la comprensión de su carácter de afirmación se ha de hacer dentro del marco cultural, pedagógico y emocional propio de esa realidad, teniendo presente que puede variar de acuerdo a la transformación de alguno de sus factores, debido al dinamismo propia de la vida humana.

En este sentido y para posibilitar una mejor comprensión de los resultados dados en la investigación, se utilizarán los objetivos específicos como horizontes de referencia desde los cuales abordar y organizarse las percepciones y opiniones emitidas por los estudiantes, con el objetivo de ir evidenciando las ventajas que en el desarrollo de la formación escolar tiene la implementación de la formación humanista y humanística, bien como un medio de articulación de la formación disciplinar característica de la formación escolar actual, al desarrollar su quehacer “en tres líneas o dimensiones dedicadas 1) a reflexionar el sentido de lo humano, 2) a dialogar en torno a los principales problemas socioculturales de la actualidad y 3) a reconocer la importancia de la ética en el contexto profesional y cotidiano.” (Boletín Perspectivas de la Formación Humanista, 2012, p. 11); y bien como una práctica experiencial y existencial que le otorga a los estudiantes las herramientas necesarios para su tránsito a la educación superior al romper los paradigmas fragmentarios de la formación e irlos introduciendo a la visión de la formación como una práctica de desarrollo integral “cuyo objetivo es formar al hombre en tanto que hombre” (Esquivel, 2004, p. 310) y desde este objetivo “conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. ” (Delors, 1996, p. 99).

Siguiendo con el análisis, el primer elemento o factor mediante el cual se organizó la información recolectada, lo constituye la percepción y valoración que los estudiantes le dan a los contenidos y prácticas pedagógicas ajustadas a la formación humanística que se desarrollan en el quehacer de las asignaturas orientadas desde esta; con el objetivo de evidenciar su validez como posibilitadores en el despliegue de las dimensiones del ser en pro la construcción de la propia subjetividad de los estudiantes de la Media Fortalecida.

Desde esta perspectiva, los estudiantes señalan que en el desarrollo las actividades académicas y curriculares, que se desarrollan en los espacios académicos de la formación humanística tanto en su dimensión teórica como práctica (taller), leen una serie de textos producidos por autores como Le Breton (2005), Ortega y Gasset, (1981), Zubiri, (1968), Marias, (1993), Bourdieu, (1977), Foucault (2001), Morin (2011), y otros pensadores que a partir de sus reflexiones les ofrecen diferentes perspectivas, pautas de comprensión y estructuras que les permiten entrar a cuestionar las ideas y creencias que han desarrollado a lo largo de su vida como consecuencia de las relaciones que han establecido con su entorno tanto familiar como escolar, con sus amigos y con los estereotipos o modelos que la sociedad les han mostrado e impuesto como formas de buscar la aceptación e inserción en sus dinámicas, y sobre las cuales han construido su perspectiva de vida, su autoimagen y la proyección de su lugar en medio de la sociedad como expresión de la resignación a los límites externos a su realidad y, a la vez, del intento de contravenir la estructura dada al buscar otras formas de reconocimiento y singularización.

Este cuestionamiento, objetivo implícito en la formación humanística al orientar sus prácticas a la “ampliación de los horizontes de significatividad de la realidad, en abrir los horizontes hermenéuticos de sentido de lo humano, en comprender al otro y ser responsable de todos” (Boletín Perspectivas de la Formación Humanista, 2012, p. 7), es entendido como la base metódica desde la cual cada uno de ellos, consiente de su propia realidad circundante, realiza el acercamiento reflexivo a su contexto cotidiano y vital, a su mundo de la vida, en un proceso de análisis objetivo y subjetivo de los factores y paradigmas desde los cuales realizan la construcción de los sentidos significativos sobre los que han ido construyendo su subjetividad, y articulan la definición de sociedad, hombre, familia, ciudadano-persona, educación, amor, amistad, solidaridad, política y otras que determinan

su percepción de las instituciones sociales en las cuales participa y el grado de proximidad a las mismas en el desarrollo de su vida, reflejándose esto en las afirmaciones comunes que hacen entorno al tipo de vínculos y sentido de pertenencia que sienten con relación a las estructuras de acogida tradicionales como escuela, la iglesia, la familia y, por ende, a sus prácticas: “la sociedad es un grupo de personas que buscan explotar a nosotros los pobres y no nos permiten acercarnos a ellos”.

Los estudiantes, a partir de los procesos pedagógicos de sensibilización que buscan superar la ruptura platónica entre la realidad mental y corporal en la consolidación de la formación del ser, reconocen que este acercamiento a las posturas e interpretaciones de los autores de los diferentes textos que leen no está orientado a circunscribirlos o inducirlos (mediante un lavado cerebral) a aceptar una teoría particular desde la cual limitarse a una forma de comprensión de hombre, de la sociedad, de la forma para comprender y desarrollar el conocimiento (epistemológica, antropológica, sociológica u otras), sino que por el contrario les permitirles desde sus reflexiones identificar aquellas prácticas y experiencias corporales, imaginarios e ideales sociales y rasgos de disciplinamiento propios que en la vida cotidiana de forma directa afectan el propio desarrollo; permitiéndoles establecer el modo como las causas, factores, imaginarios y motivaciones, en un entramado de vinculaciones, han dado origen a lo que cada uno de ellos “es” en su actualidad subjetiva; y desde donde plantar la ruta de transformación que les posibilite superar los estereotipos restrictivos en los cuales han sido formados y que ellos perciben como elementos impersonales que no reflejan su verdadero ser y menos les permiten desarrollarse plenamente en cada una de sus dimensiones, como seres integrales desde su realidad psico-orgánica, en consonancia a la conciencia que van desarrollando en el análisis entorno a su naturaleza , cultural social y política, y, por ende, a la responsabilidad para con las demás

personas con las que comparte su entorno y a quienes está ligado en una interacción de desarrollo recíproco en pro de la consecución de su humanidad. Desarrollando en sí mismos ese "arte de vivir" (Irizar, González y Noguera, 2010, p. 164) que es característico de la formación humanística al potencializar el desarrollo de su capacidad crítica, creativa, reflexiva y propositiva que les posibilite ubicarse en esa tensión entre el deber ser (desde el modelo institucional de subjetividad) y el no ser (mediante el desarrollo de los modelos emergentes de subjetividad propio de cada grupo humano) que se halla en la base de la conformación dinámica de su subjetividad, pues

Subjetividad es alteridad y pluralidad, es el producto específico de múltiples modos de subjetivación y procesos dialógicos, el "espacio" de construcción de cada sujeto. Así, los modos y contenidos en cada proceso de subjetivación, generan subjetividades distintas. Como producto sobre determinado por múltiples factores, la subjetividad se constituye a partir de códigos simbólicos que nos construyen y nos permiten construir la realidad. Las "constelaciones" simbólicas que nos producen intra e intersubjetivamente constituyen órdenes y procesos que confieren forma y contenido a la intersubjetivación y estructuran "realidades" a partir de sistemas de significados que otorgan sentido a lo real. (Vargas, 1998, p. 76).

A modo de conclusión de este apartado, se puede reconocer que la formación a partir de las prácticas pedagógicas y el estudio de los textos emergidos en el paradigma humanista que se implementan en la formación humanística, guía a los estudiantes en el proceso de transición del estado de heteronomía característico de la formación escolar disciplinar tradicional al estado de autonomía característico del ser y sentido de la educación humanista, propendiendo en este proceso a potencializar a cada estudiante a alcanzar su mayoría de edad y con ella a la concreción de una subjetividad propia que

concentre en sí los factores propios de las diferentes subjetividades sociales de las que es producto, los elementos y factores de identificación que le definen como miembro de su comunidad y las motivaciones, cargas emotiva e intereses que le hacen un ser singular.

El segundo elemento o unidad de organización y análisis de la información recolectada, está constituido por las posturas que los estudiantes manifestaron ante las representaciones de sujeto y subjetividad analizadas como focos de referencia en el desarrollo de las actividades de aula en la formación humanística, y su consecuente incidencia en las construcciones de sujeto sobre las que asienta su subjetividad, la configuración de su corporeidad y la apropiación a los criterios que le permitirán ser conscientes de la aproximación a la consecución de la mayoría de edad y a la madurez de su ser en coherencia con el ideal de Sujeto que quiere ser según su proyecto de vida, pues, “El hombre está incompleto y la tarea de la vida, es decir, la vida misma, es completarse, hacerse humano. En esto consiste el humanismo: “no somos un factum sino un desarrollo, un llegar a ser, un proceso perenne, morimos y renacemos en los episodios de la historia...” (Caso, 1985, p.185). ” (Ruiz, Álvarez, y Pérez, 2008, p. 26)

Consiguientemente, en torno al sentido que para los estudiantes tiene en la formación humanística el análisis de las diversas representaciones de sujeto y subjetividad propuestas por los autores señalados y su consecuente incidencia en la definición de su subjetividad, es necesario partir del hecho que mediante este análisis cada uno de ellos reconoce que se les posibilita realizar un acercamiento a nivel personal e íntimo que les permite confrontarse con su propia realidad, al apreciarla y valorarla a partir de los elementos constitutivos de estas representaciones como posibilidades válidas de subjetividad a ser adoptados como criterio de construcción personal y subjetivo en el proceso de formación integral que todo sujeto ha de realizar en el tránsito al estado de mayoría de edad y, consecuentemente, de

madurez que le posibilite ejercer plenamente su ciudadanía y dimensión política inherente a su naturaleza social.

Este proceso valorativo del papel que este estudio (análisis) puede significar en el despliegue de la subjetividad de cada uno, parte del reconocimiento hecho por los estudiantes de que cada una de estas posibilidades de subjetividad y de ser sujeto se encuentran circunscritas a unas condiciones socioculturales consecuentes al contexto histórico en el cual se enmarcaron los autores en el desarrollo de su vida y experiencias; concluyendo desde este presupuesto que la posible comprensión que se ha de alcanzar de cada una de estas representaciones ha de trascender su consideración como modelos ideales a imitar a su caracterización como estructuras referenciales y de análisis desde las cuales desarrollar los procesos de conciencia que le posibiliten comprender cada uno de los factores y relaciones dinámicas sobre las cuales describir la realidad propia e ir cimentando la idea de sujeto como “alguien impregnado de dimensiones culturales, sociales, históricas y transcendentales” (Hengemühle, 2005, p. 65) capaz de “generar espacios de subjetivación y desarrollo al interior la vida cotidiana. (González Rey, 2007, p. 21) que se patentizan en su corporeidad, en su forma de sentir, pensar y actuar, consiente que “El sujeto es quien crea representaciones, las organiza y a través de estas abre en forma permanente nuevos espacios facilitadores de la producción de sentidos subjetivos renovados” (Díaz, 2006, p. 247) sobre los cuales constituye dinámicamente su subjetividad.

Por ende, es de notar que el estudio de las representaciones de subjetividad propuestas por Ortega y Gasset, (1981), Zubiri, (1968), Marias, (1993), Bourdieu, (1977), Foucault (2001), Morin (2011), por ejemplo, acercan a los estudiantes a evidenciar las características de las posibilidades de subjetividad y definición de sujeto inmersas en sus propios contextos, proveyéndolos de criterios desde los cuales evaluar su pertenencia y la validez de la estructura social que se construye partir de ellos y desde donde a la vez son actualizados; así, los estudiantes identifican que frente a estas posibilidades de realización y conquista de sus propias estructuras de ser es donde se marca la construcción consiente, libre, voluntaria e intencionada de su ser, en conformidad con lo afirmado por Foucault al reconocer que “el sujeto “no es una sustancia, es una forma” (Foucault,1996, p. 108)... que se con-forma a partir del modo en que cada quien se relaciona consigo mismo, con los otros y con las instituciones. Forma construida a partir del sentido (producción imaginaria) que crea para sí, en el que alguien se ubica a sí mismo en relación a sí y en relación al lugar que tiene en las instituciones de la sociedad histórica en la que se encuentra” (Anzaldúa, 2009, p. 5).

Identificando, a partir de las construcciones discursivas de los estudiantes, en esta concepción de sujeto, y por ende de construcción subjetiva individual que le acompaña, los elementos básicos desde los cuales cada uno en su acción reflexiva (como proceso de retroalimentación) reconoce los rasgos característicos que envuelven el concepto de mayoría edad reflejados en los principios objetivos que la estructura social le propone como habilidades y cualidades a desarrollar en si para alcanzar dicho estado, en el cual el individuo hace ejercicio de su libertad de forma responsable con sus actos manifestando el grado de autonomía que ha alcanzado como producto de su proceso consciente de formación y que le lleve a desempeñar el rol de guía y pedagogo griego, buscando en su

acción conducir a quien acompaña en este proceso de ascenso al estado de mayoría de edad, que él ya ha transitado y que a raíz de esta interacción va perfeccionando en la medida se sirve más diestramente de su propio entendimiento y que es consciente que continua formándose en pro de alcanzar su madurez y plenitud aunque ya no bajo la dirección de otro ser que no sea sí mismo y sus compañeros de viaje.

Continuando con el análisis de la incidencia de las representaciones de subjetividad en el desarrollo de la subjetividad de cada estudiante, y de esta incidencia en el desarrollo de la concepción de madurez que permita a cada uno visualizar la conclusión de cada etapa de su crecimiento en pro de la consecución de su plenitud, puesto que “la realización personal siempre es obra del proceso autotranscendente de la persona, ir más allá de sí mismo en la realización del significado de la vida.” (Beresaluce, y Gregori, 2012, p. 119); se evidencio a partir de los señalamientos de los estudiantes en torno a la reflexión de este tópico una posición entre un escepticismo de la incapacidad de alcanzar madurez y la aceptación resignada de la apropiación de los estándares de madurez impuestos por los contextos sociales como requisitos impersonales que cumplir o alcanzar, puesto que para ellos la madurez hace referencia a un ideal que en la articulación de sus elementos le permiten al hombre, desde su autoconocimiento y volcamiento al exterior, reconocer los niveles que en su proceso ha alcanzado y desde los cuales posibilitar el seguir desarrollándose hasta alcanzar esa independencia e incluso autosuficiencia que, aunque en la actualidad no ha experimentado, le permita tomar distancia de las estructuras de disciplinamiento propias de los procesos heterónomos hasta ampliarse a otros niveles o dimensiones de realización humana en los cuales se descubre a sí mismo en relación a otros en nuevos horizontes que le incitan a proseguir esa búsqueda de madurez y de concreción

del ser que se quiere ser en coherencia con la subjetividad que está desarrollando a la par de este proceso de madurez y como concreción de la misma.

Conclusiones a las que llegan mediados por el estudio de las representaciones y la continua reflexión producto del confrontarse con ese ser y ese no ser que se exponen en estas, y de las posibilidades infinitas de sujeto y de subjetividad que se dan en sus múltiples asociaciones y confrontaciones. Y que en su construcción discursiva cada uno extiende esta apropiación y cultivo de la madurez a la acción consiente de sí mismo como un ciudadano pleno en ejercicio de su subjetividad política, reconociendo su acción en la construcción de una sociedad más humana al romper las estructuras individualistas y egoísta y remplazarlas con las dinámicas colectivas y solidarias enunciadas en la ética del cuidado de sí, propuesta por Foucault , que enmarcan al sujeto en la búsqueda de la emergencia de una sociedad en la cual estas relaciones sean reales y conduzcan a todos los individuos a la felicidad. Sin

Siguiendo con los anteriores señalamientos, aparece el tercer elemento o unidad de análisis que permite evidenciar como los contenidos, las experiencias corporales y los conocimientos alcanzados por cada uno de los estudiantes en el desarrollo de la formación humanística le otorgan las herramientas cognitivas y actitudinales que le permiten mediar en la tensión entre la subjetividad social, oficialmente aceptada y difundida a través de las distintas relaciones e instituciones, y el ser de sujeto real producto de las interacciones humanas propias de su contexto particular y cotidiano, desde las cuales configura su identidad y subjetividad individual.

Desde esta perspectiva los estudiantes, al analizar y confrontar el cumulo de experiencias que, a lo largo del proceso de formación propio de la media fortalecida, han acopiado como base y dinamizadores de su formación, con aquellos testimonio de estudiantes que no forman parte del mismo proceso e incluso con los supuestos de su grado

de formación desde una visión retrospectiva al estado de su formación en el grado noveno y consecuente proyección a la formación en 10 y 11 si solo se hubiera desarrollado la formación en la modalidad académica tradicional; reconocen en su reflexión, en primer lugar, que como producto de cada uno de los elementos y objetivos que se desarrollan en los espacios académicos de la formación humanística han desplegado y desarrollado varias de sus capacidades y habilidades cognitivas, psicomotrices y sociales que les posibilitan el tomar una posición clara y consciente ante los diversos retos que emergen en el desarrollo de las acciones de su vida en su contexto cotidiano, en la sociedad y en el desarrollo de su programa de vida, asumiendo con esta postura una actitud coherente con su proyección de sujeto y la construcción subjetiva e intersubjetiva propia desde la cual ejercer su acción agenciadora y transformadora de la sociedad, comprometidos no solo con su autorrealización sino con la potenciación del otro en la búsqueda de una sociedad humana que propenda a un desarrollo humano equitativo que “consiste básicamente en la ampliación de las oportunidades de la gente para mejorar su calidad de vida, es decir, para ejercer sus derechos y poder ser felices, de acuerdo a las diversas concepciones que tienen de entender la felicidad.” (Tubino, 2010, p. 187).

En este sentido, los estudiantes reconocen que el estudio y análisis de los contenidos abordados tanto a nivel teórico como experiencial les han otorgado las herramientas conceptuales desde las cuales fundamentar y orientar sus reflexiones, construcciones cognitivas, ideas y formas de ver el mundo y su propia realidad; y desde las cuales tomar una postura crítica al momento de juzgar los modelos de ser que social e institucionalmente le son impuestos como válidos en la construcción de su subjetividad y las representaciones de subjetividad que en su realidad cotidiana experimenta como alternativas de realización libre e incluso subversiva al estado institucionalizado, mediando así entre la necesidad de

ser (asumiendo la subjetividad social difundida a través de las pautas institucionalizadas en las leyes y códigos de convivencia e ideales de persona y buen ciudadano que les posibilite una integración y aceptación plena en su contexto vital) y el querer ser (reflejado en la construcción de sujeto real y situado que se expresa en los elementos corpóreos y psíquicos que se articulan en su corporeidad) que han de servir de base de la constitución de su identidad; reconociendo que la educación es la práctica que ha de “poner fin a la discordia entre la exigencia social y la exigencia individual dentro del hombre mismo.” (Maritain, 1959, p. 2), y que través de la formación integral se ha de buscar “conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino” (Delors, 1996, p. 99).

Por ende, a partir del reconocimiento del papel de la tensión entre el ser y el no ser en la configuración y construcción de su propia subjetividad en su singularidad, los estudiantes asumen como presupuesto de esta que la Subjetividad “no es algo preexistente, sino que se hace en el acto discursivo, en una narración de sí mismo, del otro y del mundo, de su pasado, presente y futuro en el aquí y ahora de la palabra, en las narrativas de los otros.” (Vargas, 1998, p. 76) desde las que se reconoce a sí mismo en sus múltiples dimensiones y en la praxis del entramado de relaciones desde las cuales dan sentido a su realidad y renueva los sentidos subjetivos que fundamenta y actualiza su subjetividad.

Puesto que través de su formación ya no asumen su subjetividad como una forma estable y acabada desde la cual establecerse en el mundo y realizar los procesos de juicio sobre los cuales entablar las relaciones con los demás de forma egocéntrica o narcisista, sino que la releen como una práctica dinámica fundamentada en la alteridad y pluralidad característica de todos los contextos y dimensiones de la vida humana donde actúan los

individuos en el ejercicio de su subjetividad y, en la cual, se concilian los diferentes modos de subjetivación sobre los cuales generar una propia subjetividad en la que confluyan los códigos simbólicos en los que empalabran la realidad, las constelaciones simbólicas que subyacen a la construcción intra e intersubjetiva a modo de pautas de formación y los sistemas de significados que dan sentido a las vivencias y acciones de desarrollo en la realidad (Vargas, 1998, p. 76).

Por tanto, es evidente para los estudiantes que los contenidos que han abordado en la formación humanística y las prácticas corporales a través de las cuales los han traducido y asimilado experiencialmente, les han posibilitado no solo un crecimiento intelectual y capacitación cognitiva, sino que se han visto reflejados en la construcción de su subjetividad propia, que exprese ese modo de ser el ser que le conduce a la mayoría de edad, en la medida que alcanza las metas implícitas en este, y a la plenitud, transformando con ella esa lectura y horizontes que de sí mismo tenían antes de iniciar el proceso y como consecuencia de los imaginarios socioculturales predominantes en su contexto familiar y cotidiano, ampliando su perspectiva en torno a la realidad y transformando los mecanismos y fines desde los cuales apropiarse del mundo que lo rodea. (Pedraza, y Riaño, 2012, p. 140).

El último elemento o unidad de análisis que emerge desde las opiniones y posiciones recolectadas, se puede comprender en torno al reconocimiento que los estudiantes hacen del modo como han de actuar, desde el despliegue de su subjetividad propia, en respuesta a los retos de la realidad y contexto social en la cual se han de desenvolver en la siguiente etapa de su desarrollo como sujetos que han alcanzado la “mayoría de edad” y son agente activos de transformación y construcción de relaciones humanas inherentes a su condición de sujetos con una subjetividad que “comprenda una dinámica dialéctica con el otro, con lo otro, y

que a partir de allí pueda generarse un movimiento inherente que evite el enclaustramiento de su potencialidad en cuanto a posibilidades de futuro.” (Zabala, 2014, p. .66), y que le posibilita en esa dialéctica el movimiento auto reflexivo que lleve al sujeto a establecer el equilibrio consiente entre su ser interior, su interioridad, y el mundo exterior en el que se realiza, alcanzando así la coherencia que le permita actuar de acuerdo a lo que piensa y pensar en correlación a sus actos. (A “la manera como ordena su experiencia en su hacer y padecer.” (Vélez, 2013, p. 1); ya que,

La subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma. Esto implica que la subjetividad no es algo así como ‘el producto del sujeto’, sino la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene sujeto. El sujeto es sujeto de la subjetividad, es constitución de la subjetividad (Anzaldúa, 2008, p. 193 como se cita en-Anzaldúa, 2009, p. 2-3)

En esta concreción de la forma o estructura a partir de la cual juzgar el cómo actuar, en coherencia con la construcción subjetiva que conscientemente cada uno reconoce que ha alcanzado a partir de su proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las prácticas y procesos propios de la formación humanística, los estudiantes han identificado la mayor transformación que su estructura de pensamiento ha sufrido, pues, reconocen que les ha permitido trascender en sus actos el simple principio de acción determinado bien por la imposición o bien por el placer del capricho, a una nueva consideración de sentido que integra en sí desde los argumentos lógicos u objetivos que respaldan cada hecho en el orden social, las creencias e imaginarios predominantes en su núcleo social, hasta las emociones y motivaciones implícitas en cada acto como acción de un ser particular; potencializando en ellos el desarrollo de la conciencia subjetiva, tanto colectiva como individual, que les hace participes de la construcción del entramado de relaciones en las cuales desenvuelve su vida

cotidiana desplegando sus capacidades, habilidades y metas en pro de la construcción de su ser como sujeto, en estrecha relación y codependencia con sus congéneres. Realizándose todo este proceso de despertar a una nueva realidad social más incluyente y próxima a sus necesidades y expectativas, en la cual se reconoce como un agente dinamizador, desde la construcción dialéctica de los conceptos de hombre, sociedad, responsabilidad social y subjetividad política a partir de la reflexión de los textos abordados y de las relaciones e interrelaciones que han ido construyendo, bajo esta nueva lectura de la acción del hombre desde una “subjetividad problematizadora y creativa de los actores sociales en el proceso de su empoderamiento para la transformación social.” (D’Angelo 2004, p. 16), bien sea dentro del aula como con las demás personas que se hacen partícipes por sus acciones y vinculaciones de su realidad y entorno vital. Participando con ello en un real desarrollo humano, desde la perspectiva propuesta de Tapia, A. (2001) quien considera que el desarrollo humano es, el constante ejercicio de la capacidad decisoria, libre, y autónoma, orientada a la vida participativa, constructiva, responsable, e innovadora; más la aplicación de los principios éticos, que viabilizan el comportamiento solidario y altruista. Esta concepción vincula evidentemente las capacidades y los valores, subrayando dentro del primer aspecto, la toma de decisiones y el desarrollo autónomo, así como la participación social, vinculados al desarrollo de valores tales como, la responsabilidad, el libre albedrío, la solidaridad y el altruismo. (Martínez, 2013, p. 10)

En esta perspectiva, los estudiantes enmarcan el desarrollo del Proyecto de Gestión Cultural que ellos han de realizar como la posibilidad en la cual poder evidenciar los conocimientos, valores y perspectivas del mundo construidos a partir de sus experiencias y reflexiones; contrastando mediante esta intervención sus nuevos ideales, posturas y estructuras de interacción con las posturas características de la población de trabajo,

permitiéndoles experimentar, reflexionar y retroalimentar su proceso formativo en pro de madurar su construcción subjetiva y, a través de ella, el papel que ha de asumir ante la búsqueda real de la transformación de su entorno y con este la re significación o superación de las estructuras de acogimiento, en las que participa directa e indirectamente a través de las relaciones que establece con los demás, encargadas de reproducir los modelos de subjetividad mediante los cuales se desarrollan los procesos de subjetivación que, desde sus experticias y reflexiones emergidas de la formación humanista, reconoce como inválidos para la promoción de cada individuo en la conquista de su plenitud, proponiendo nuevas posibilidades de subjetividad, de construcción de sujeto y desarrollo enmarcados en el propio contexto vital y arraigadas en las “múltiples relaciones: prácticas, históricas, culturales, sociales, afectivas” (Acebes, 2002, p. 30) que lo envuelven como sujeto.

4.2 Conclusiones

Las afirmaciones, al igual que las deducciones anteriormente hechas, que se relacionan a continuación a modo de concreción son producto de la reflexión de los datos e información recolectada desde la participación de un grupo de estudiantes pertenecientes al Ciclo V de El Colegio el Porvenir IED y que participan en el programa de Articulación de la media fortalecida; por lo tanto las mismas se enmarcan en la búsqueda de comprender y evidenciar como desde la perspectiva de este grupo particular la formación humanística, desde los parámetros ya señalado, incide en el desarrollo de la construcción de su subjetividad, permitiéndoles tomar conciencia de algunos elementos y factores implícitos y constitutivos de esta y explícitos en su modo de ser sujeto.

Como medio para señalar los lineamientos desde los cuales evidenciar las aportaciones que la formación humanística, en el despliegue de su hacer como “aquella que enseña el arte de vivir” (Irizar, González, y Noguera, p. 164), hace al proceso de desarrollo de cada uno de los estudiantes al potencializarlos en la construcción de su propia concepción de sujeto, asumiendo “la propia vida como un proyecto dotado de claridad de criterio al fijarse las metas y los modos de alcanzarlas” (Irizar, González, y Noguera, p. 166), y, por ende, en la consolidación de la subjetividad como ese el espacio de reflexión y acción en el cual se exprese ese proyecto enriquecido con las demás virtudes y cualidades humanas que cada uno posee y desarrolla a lo largo de su vida; se utilizó como punto de referencia y base de análisis los postulados construidos por Fernando Gonzales Rey entorno al concepto de Subjetividad, puesto que estos permiten una mejor contextualización de los objetivos planteados en los contenidos y prácticas pedagógicas propias de la formación humanística, en esa búsqueda de guiar a los estudiantes en el sendero de su propia comprensión de vida a partir del reconocimiento del entramado de procesos y relaciones sociales que subyacen en el contexto en el que se desenvuelve cotidianamente, y que gradualmente les permite tomar responsabilidades en las dinámicas de producción y participación en la sociedad como conclusión de su proceso de formación; así para este autor el concepto de Subjetividad, en una primera instancia,

[...]representa una opción productiva en un momento en que el reduccionismo discursivo-lingüístico dificulta modelos de inteligibilidad sobre ciertas cuestiones, entre ellas, la forma en que las diferentes formas de organización y los procesos de la vida social se expresan en la organización de cada espacio y forma de organización de esa vida social, y la forma en que esa intrincada red subjetivo social adquiere en la organización subjetiva de las personas concretas, quienes, a su vez,

constituyen en su acción nuevos momentos de desarrollo del tejido social. (González Rey, 2008, p. 230).

Y, en un segundo nivel, está ligado al desarrollo del sujeto, al ser el desarrollo de la subjetividad “inseparable de la singularidad del sujeto en acción, cuya actuación siempre ocurre dentro de redes de subjetividad social donde los otros, así como los diferentes efectos de sus acciones e interrelaciones, están siempre presentes en la configuración subjetiva de la acción individual.” (González Rey, 2013, p. 38), reflejando en ellos “una ontología que especifica lo psíquico humano y por lo tanto es irreductible apenas a lo psíquico, porque incluye una emocionalidad que transita simultáneamente el espacio simbólico y el cuerpo en una relación recursiva... la subjetividad funda una ontología para comprender la psique en las condiciones de la cultura y una mente que se construye en el espacio simbólico pero que no se diluye en lo simbólico.” (Díaz, y González Rey, 2005, p. 378).

Así, partiendo de lo anterior, se pueden señalar los lineamientos sobre los cuales articular las apreciaciones hechas por los estudiantes a lo largo de la aplicación del proyecto, analizadas y clasificadas entorno a los tópicos señalados por ellos y a las unidades de análisis emergidas en relación a los objetivos específicos, y que reflejan, desde su perspectiva, la acción formativa de la formación humanística en el desarrollo de su subjetividad propia en relación y confrontación con la subjetividad social de su contexto.

1. Desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo: mediante el acercamiento y estudio de documentos germinados en las reflexiones de pensadores como Ortega y Gasset y David Le Breton, los estudiantes reconocen que son invitados e interpelados cuestionar la lectura que de sí mismo ha construido a lo largo de su proceso de formación y del entorno en el que coexiste tanto con su familia como con sus mismos compañeros, y,

por ende, de la construcción que ha hecho de sí mismo consolidada en su corporeidad y subjetividad; esto con el objetivo de promover en cada uno el desarrollo de los procesos de análisis, comprensión y evaluación que les permita identificar la vigencia de los factores de “verdad” que subyacen implícita y explícitamente en su construcción y que determinan su forma de ser y estar en la sociedad, en relación con la proyección que en la sociedad cada uno ha hecho de sí mismo desde sus expectativas, posibilidades históricas y producciones simbólico-emocionales de sus experiencias vividas.

Posibilitándoles estas lecturas nuevas herramientas cognitivas y teóricas desde las cuales reinterpretar y reflexionar, objetiva y subjetivamente desde su experiencia, sobre esas representaciones de mundo y modos de subjetividad, dominantes en su vida cotidiana, en pro de decantar aquellos elementos que le aporten a una construcción coherente, consigo mismo y con su entorno social, de su subjetividad y, desde esta, de su horizonte de acción en el tejido social.

2. Toma de Conciencia de su realidad: Los estudiantes mediante una visión retrospectiva reconocieron que, ayudados por los planteamientos y prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula a partir de la formación humanística recibida en la media fortalecida, fueron tomando conciencia de una serie de elementos constitutivos de su realidad de índole material, físico, mental y espiritual, que en la cotidianidad eran desapercibidos, y desde los cuales reconstruyeron las concepción de cuerpo y de sujeto que poseían y desde las cuales se configuraban a través de las interacciones con los demás, con su medios e incluso con Dios.

Tomando conciencia en este proceso de su ser como seres encarnados y dotados de una temporalidad e historia que los sitúa en un aquí y ahora, desde donde se delimita su realidad y en donde adquieren sentido las diferentes tradiciones, creencias, modelos e

ideales de sujeto, subjetividad y sociedad que giran en torno a su desarrollo y que en sus interconexiones lo condicionan en pro de la conformación de ese sujeto acorde al deber ser y contrario al sujeto que responde al querer ser.

Por ende, los estudiantes identifican que este reconocimiento de su realidad, analizada y argumentada mediante las distintas estructuras de análisis propuestas en el curso de formación, les posibilita el tomar distancia prudente de la misma para decantar los factores implícitos en su construcción y poder, de acuerdo al sentido de su vida que han descubierto en las interpelaciones propias de este estudio, decidir críticamente el camino o sendero que han de seguir para alcanzar la mayoría de edad que les permita ser y ejercer su subjetividad plenamente y desde ella contribuir a la transformación del entramado social mediático y general en el que participan como agentes de desarrollo. Transformando así su propia realidad.

3. Reconocimiento de los modelos o posibilidades de subjetividad: otro de los factores o lineamientos en los cuales los estudiantes reconocen la contribución de la formación humanística, lo constituye la ruptura con la aceptación resignada del modelo institucionalizado desde el cual juzgar toda construcción posible de sujeto y subjetividad socialmente válida; pues, ellos señalaron que como producto del estudio y análisis de cada una de las posturas, tanto oficiales como alternativas ante la idea del desarrollo “ideal” del sujeto social, y del análisis de las diferentes reflexiones producto de las experiencias de cada uno de ellos; emergió el reconocimiento de una estructura desde la cual comprender como “las interacciones cotidianas locales, tanto como las relaciones macrosociales e institucionales, de las normas y tradiciones de la cultura general, confluirían como determinaciones de la subjetividad, tanto como constreñimientos o como habilitaciones posibles.” (D’Angelo 2004, p. 10), y aceptar

que “las representaciones sociales constituyen producciones simbólico-emocionales compartidas, que se expresan de forma diferenciada en la subjetividad individual, y desde ahí representan una importante fuente de sentido subjetivo de toda producción humana, aunque no determine esa producción” (González Rey, F., 2008, p. 236).

Pudiéndose afirma, a partir de sus aportaciones, que este reconocimiento les posibilito conciliar las posiciones de cada uno ante la tensión entre ese deber ser y ese querer ser patente en toda construcción subjetiva; al permitirles ampliar sus horizontes de interpretación y aceptar la posibilidad de la existencia de diferentes modos de ser ese ser social coherente con las dinámicas sociales y expresados en la pluralidad de modelos o posibilidades de subjetividad que confluyen en los diferentes contextos sociales no como adversarios sino como partes complementarias en la construcción de la humanidad.

Por ende, esta apertura en su *forma mentis* le permitió al estudiante tomar conciencia de algunos de los elementos y sentidos subjetivos subyacentes en la construcción de la subjetividad, posibilitándole emprender acciones de alteración de aquellos factores estrechamente ligados a su actuación y con eso incidir en la construcción de la propia subjetiva ordenada a alcanzar el ideal de sujeto que se ha planteado como expresión de su realización; articulando en este proceso de carácter liberador elementos de las diferentes posibilidades de sujeto desarrolladas por sus compañeros y arraigada en su contexto cotidiano, consiente de su compromiso emancipador y transformador del mismo asumiendo su subjetividad como subjetividad política, en coherencia con su sentir y en un proceso de constante de muerte y nacimiento al desarrollo de una nueva humanidad que no le tenga miedo a la muerte sino que identifique en ella oportunidades de trascender.

4. Definición de los elementos de la Subjetividad: en consecuencia con el anterior lineamiento, los estudiantes pusieron de manifiesto que este redescubrimiento de la subjetividad, vista como el fundamento ontológico sobre el cual cimentar toda construcción del ser y su mismo desarrollo, al permitir una comprensión de los distintos procesos y fenómenos mentales y psíquicos que confluyen en ella y que se encuentran enmarcados en las condiciones socioculturales de las que proceden y ligados a sus construcciones simbólicas; les permitió un proceso retroalimentativo que les llevo a descubrirte en su individualidad y singularidad como sujetos capaces de nuevas cosas más allá de los imaginarios que los constreñían y dinamizadores de nuevos entramados que enriquezcan el tejido social en el cual desarrollan su vida cotidiana.

Transformando, a partir de lo anterior, esa lectura y configuración de su ser corporal al diseñar su corporeidad no buscando satisfacer los requerimientos e imperativos de la sociedad o su entorno, sino buscando expresar esa realidad interna en la que busca definirse e identificarse ante y con los demás, construyendo relaciones solidarias, responsables y dignificantes, en un proceso de volcamiento hacia fuera propio de subjetividad humana (Acebes, 2002, p. 213)

5. Estado de Mayoría de Edad: a la par del anterior punto, los estudiantes señalaron que a través de las consideraciones de los diferentes posibilidades de subjetividad, concretizadas en los variadas formas de ser sujeto, descubrieron los lineamientos tanto cognitivos como sociales desde los cuales poder fundamentar una auténtica mayoría de edad, desplazándose la definición construida en ellos como consecuencia de la formación tradicional en la que la habían comprendido desde una visión limitada y restringida al cumplimiento cronológico de una edad, alejada de su verdadero ser en el proceso de formación.

Constituyendo, en consecuencia a este descubrimiento, una conceptualización del estado de mayoría de edad en el cual cada uno, a partir de haber alcanzado el desarrollo de sus múltiples dimensiones humanas y capacidades cognitivas, se hallaba en la posibilidad de actuar libre, crítica y autónomamente con absoluta responsabilidad en el desarrollo, para consigo mismo y para con los demás, mediante complejas relaciones de cuidado, de las posibilidades de ser, convivir y saber vivir, desarrollando plenamente la ética del cuidado de sí que,

permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia, o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 1990, p. 48).

6. Transformación de los paradigmas educativos: otro de los lineamientos en los cuales incide, según las apreciaciones de los estudiantes, la formación humanística en la transformación de la realidad de la formación escolar y, por ende, en el desarrollo de cada uno de ellos en el proceso educativo, lo constituye la transformación de los paradigmas desde los cuales el estudiante valoraba y daba sentido a las acciones y fines pedagógicos propio del contexto escolar, pues, ya no las perciben como meras herramientas o mecanismos de disciplinamiento sino que al enmarcarlos en el proceso de interpretación de la propia realidad y de la construcción de sí mismos en la consolidación de la propia subjetividad.

Al identificarlas como los puntos de cruce entre sus experiencias y los conocimientos acumulados en la sociedad y cultura producto de las experiencias de otros que les antecedieron y prepararon el camino para posibilitar ese modo de ser

institucionalizado, se les facilito la comprensión del porqué del mismo y, por ende, del enriquecimiento de la construcción de su propio ser y subjetividad al asimilar y adaptar factores provenientes de este modo de ser sobre los cuales fundamentar los vínculos de identificación de su identidad.

Trasformado la concepción entorno a sus acciones en su práctica cotidiana, al reconocer en ellas acciones educativas y pedagógicas orientadas a generar en las personas con las que interactúan una serie de cambios o trasformaciones que, al potencializar su desarrollo individual, favorezcan la actualización de los tejidos sociales propio de su contexto vital y con ellos la transformación de la misma sociedad; identificándose como actores activos y formadores de su realidad.

7. Desarrollo de una Subjetividad empoderada: a partir de las perspectivas y reflexiones hechas por los estudiantes, estos reconocen que la formación humanística mediante el despliegue de las diferentes actividades de análisis y prácticas experienciales les permite empoderarse de su propia realidad al otorgarles el papel central y dinamizador de su propio proceso educativo, potencializando el mismo a partir del cultivo de sus intereses y expectativas en pro de la consolidación de ese horizonte teleológico de realización y proyecto de vida, incorporado en la construcción de su subjetividad como horizonte de realización tanto individual como social del modo de ser que desea ser. A la vez que reconocen que este empoderamiento no solo ha de favorecer su propio desarrollo si no que se ha de constituir en la clave de su acción social emancipadora que despierte en los demás ese deseo de empoderarse de sus propios procesos y de transformar las estructuras sociales dadas en pro de la consecución de una sociedad justa, solidaria y ética que posibilite en el desarrollo integral de todos sus integrantes.

8. **Subjetividad Política:** como último lineamiento identificado por los estudiantes en el que se puede evidenciar la contribución e influjo de la formación humanística en el desarrollo del sujeto, lo constituye el desarrollo de la subjetividad política y desde esta, las diversas acciones que cada uno ha de emprender, como consecuencia del desarrollo y apropiación de su subjetividad, en pro de la construcción y transformación de la sociedad desde sus estructuras de acogimiento hasta sus estructuras de socialización. Tomando como elemento referencial los ideales de sujeto integral y modos de subjetividad que han construido a partir de sus conclusiones y en los cuales reconocen los factores característicos de la identidad propia de su contexto humano, los diversos discursos narrativos sobre los cuales se sustenta la construcción simbólica tanto de la corporeidad institucionalizada como la propia, los elementos de enraizamiento y posicionamiento desde los cuales interpretarse a sí mismo y a los demás en las dinámicas propias de la realidad, y los horizontes de proyección sobre los cuales articulan la idea de plenitud individual y social.

Asumiendo conscientemente, desde esta construcción, los elementos implícitos a la responsabilidad para con los demás en una lectura solidaria de las relaciones sociales; en donde la autoconciencia y el autoconocimiento que cada uno ha alcanzado, a partir de la confrontación consigo mismo y con su contexto, le permitan identificar el lugar en la sociedad desde donde iniciar su acción participativa de transformación de las estructuras religadas a la configuración de las identidades, tanto en lo individual como en lo colectivo, y, a través de estas, al condicionamiento del desarrollo de la estructura ética y de personalidad de cada individuo desde la cual establecer, mediante unas actitudes específicas, su forma de ser y estar en la sociedad, adoptando un

comportamiento claro que contribuya a la transformación de las dinámicas propias del ámbito político (de la vida pública).

En este sentido, los estudiantes reconocen que esta construcción de su subjetividad política les permitió articular los discursos y relatos de sí mismos, sobre los cuales realizan su interpretación, con las construcciones simbólicas en las cuales se sustentan las organizaciones de los espacios y los procesos de la vida social, entrecruzándose los intentos e intereses de igualdad y reivindicación individual; en pro de establecer las acciones y prácticas emancipadoras efectivas que desde su propia vida contribuyan a la búsqueda del reconocimiento de cada actor, desde sus condiciones existenciales, en el lugar que desempeña en la intrincada red subjetivo social sobre la cual se desenvuelve la vida en lo público (en lo social); para que desde esta reivindicación se posibilite a todos los agentes sociales las herramientas necesarias para su desarrollo integral y emancipado de las ataduras que les impide alcanzar ese ser y subjetividad que les lleve a la plenitud, desde la cual contribuir al desarrollo de una sociedad liberadora a través de sus estructuras y equitativa en las oportunidades de realización para todos.

Por tanto, se puede concluir a partir de los datos recolectados desde la perspectiva de los estudiantes, y su respectivo análisis, que la formación humanística, desarrollada como parte del programa de articulación con la formación superior en la media fortalecida del colegio El Porvenir, permite a los estudiantes de ciclo V la articulación de los conocimientos adquiridos y desarrollados en las distintas asignaturas de formaciones escolar con el ánimo de potencializar en ellos el desarrollo de una subjetividad propia que, desde el autoconocimiento de su propia realidad y los factores que en ella se involucran, les permita tomar una posición crítica ante cada uno de los hechos sociales de su contexto cotidiano y proponer, desde el conocimiento del entramado simbólico sobre el cual se

sustentan tanto las practicas propias y los diversos modos de subjetividad y ser que en ella se dan, diversas estrategias y acciones que motiven la trasformación de los tejidos sociales de su entorno cotidiano en pro de posibilitar hechos de formación y transformación integral asequibles a todos los actores del mismo, respetando sus rasgos individualizantes expresados en su corporeidad, sus interés y propias proyecciones de realización; que en consecuencia lleven a una trasformación real de la misma sociedad tanto en sus estructuras como en su imaginario. Desarrollándose, por ende, una verdadero formación integral que se caracteriza por la

- Ubicación del ser humano como valor y preocupación central.
- Afirmación de la igualdad de todos los seres humanos.
- Reconocimiento de la diversidad personal y cultural.
- Tendencia al desarrollo del conocimiento por encima de las verdades consideradas como absolutas.
- Afirmación de la libertad de ideas y creencias.
- Repudio a la violencia.
- Relación consciente con la naturaleza.” (Aguirre, y Odriozola, 2000, p. P.51 – 52)

4.3 Reflexiones finales

El desarrollo de la formación humanística, en correspondencia con los lineamientos filosóficos y pedagógicos tomistas desde donde se orienta su quehacer en plemento a las pautas de la UPN, exige como elementos a priori para alcanzar los objetivos propios de la formación integral de los estudiantes:

- a. Una preparación por parte de los docentes de cada una de las actividades, en las cuales se involucren diversas temáticas procedentes de todas las áreas de la formación, con el propósito de mostrar a los estudiantes que cada temática puede ser abordada desde diferentes interpretaciones, pero que todas ellas apuntan a ofrecer los elementos básicos para una interpretación integral del hecho estudiado, en este caso: la formación de cada sujeto en sus diferentes dimensiones.
- b. El desarrollo de hábitos y prácticas de estudio autónomo, responsable, crítico y propositivo en los estudiantes, que les permita organizar sus conocimientos y perfilar el desarrollo de su autonomía y compromiso con su propio proceso.
- c. La disposición por parte de los estudiantes y docentes para poner en cuestionamiento sus posturas y estructuras de pensamiento e interpretación, a la luz de las reflexiones y conclusiones a las que se lleguen en el trabajo cooperativo propios de las prácticas pedagógicas de la formación humanística.
- d. Potencializar el despliegue de las prácticas investigativas de orden cualitativo que les permita acercarse a la realidad interpretándola como un entramado de relaciones, interrelaciones, representaciones simbólicas estables y variables en constante movimiento y transformación debido al carácter dinámico de los sujetos que en ellas participan.
- e. Revisión del curricular y del plan de estudios de toda la institución con el objetivo de implementar desde los primeros grados actividades y prácticas pedagógicas que potencialicen en los estudiantes la capacidad de asombrarse, la creatividad, el espíritu investigativo, desde donde la formación humanística desarrolle más fácilmente su objetivo y se le dé a los estudiantes una verdadera formación integral e integradora.

- f. La programación flexible de cada uno de los espacios que permita en el desarrollo de las clases ir adaptando las actividades a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada uno los estudiantes y de cada grupo en general.
- g. Estimular en los estudiantes, desde las diversas áreas de formación, las prácticas de investigaciones de carácter social en donde visibilicen las acciones que ellos pueden emprender desde el desarrollo de su propia subjetividad en pro de transformar la realidad circundante y ofrecer una respuesta eficaz a las necesidades básicas de su entorno en pro de un verdadero desarrollo humano sostenible.
- h. La implementación de prácticas de participación a nivel institucional y social que involucren el reconocimiento del sujeto como constructor y agenciado de sociedad, que le permitan en su quehacer identificar las acciones concretas y situadas en un contexto particular desde las cuales superar las nociones de carácter asistencialista en pro de facilitar el empoderamiento de él mismo, de su realidad, de su contexto social y de la transformación de la sociedad del país.

Referencias

- Acebes, R. (2002). *Subjetividad y mundo de la vida en Husserl y Merleau-Ponty: historia, cuerpo y cultura*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía. Director: Antonio Miguel López Molina. Obtenido de:
<http://eprints.ucm.es/4112/1/AH2009401.pdf> . Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Aguirre, L. & Odriozola, A. (2000). La alternativa humanista para la educación superior del siglo XXI. *Sinéctica* 16 (enero-junio 2000), 45 -52.
- Aguirre, N. (2012). Construcción de subjetividades en la escena pedagógica. *Ponencia III jornadas nacionales y I latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación*. Argentina. Obtenido de:
http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/2-Construcci%C3%B3n%20de%20subjetividad_0.pdf . Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Alasdair, M. (2001). *Tras la Virtud*. Barcelona, España. Critica, Biblioteca de bolsillo.
- Aldana, A. (2009). Formación humanística del estudiante universitario. *Studiositas*, 4(3), 9-20. Obtenido de: <http://repository.ucatolica.edu.co:8080/jspui/handle/10983/559>
Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Aleu, M. (2012). Respeto y reconocimiento. Notas preliminares sobre cómo se forjan vínculos de respeto en la experiencia de jóvenes y adolescentes. *Ponencia III jornadas nacionales y I latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación*. Argentina. Obtenido de:

Construcci%C3%B3n%20de%20subjetividad_0.pdf Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Almeida, O. P. (1992a). La antropología de Santo Tomás de Aquino, su concepto sobre el hombre. En: *I Semana Nacional Tomista (18 : 11-15 de mar. 1991 : Quito)*, *Ética y política en Tomás de Aquino. Quito: Sociedad ecuatoriana de filosofía “Tomás de Aquino”*, sección Ecuador.

Almeida, O.P. (1992b). La ética de Tomás de Aquino. En: *I Semana Nacional Tomista (21 : 11-15 de mar. 1991 : Quito)*, *Ética y política en Tomás de Aquino. Quito: Sociedad ecuatoriana de filosofía “Tomás de Aquino”*, sección Ecuador.

Almeida, O.P. (1995). Enrique. Concepto tomista de cultura. En: *III Semana Nacional Tomista (5 : 23-27 de ene. 1995 : Quito)*, *La filosofía de la Cultura de Santo Tomás de Aquino. Quito: Sociedad ecuatoriana de filosofía “Tomás de Aquino”*, sección Ecuador.

Alvarado, P. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *Didac*, (64), 10-17. Recuperado en: http://revistas.iberomexico.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Andino, M. (1995). La Educación, factor de la cultura. En: *III Semana Nacional Tomista (5 : 23-27 de ene. 1995 : Quito)*, *La filosofía de la Cultura de Santo Tomás de Aquino. Quito: Sociedad ecuatoriana de filosofía “Tomás de Aquino”*, sección Ecuador.

Anzaldúa, R. (2009). La formación: una mirada desde el sujeto. *Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Obtenido de

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf? Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Araneda, A. (2006) La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 5(10), 11 – 38. ISSN: 0717-6945.

Barón, G., Analia, G., & Haydré, A. (2014). Las imágenes en la formación docente orientadas al desarrollo del Pensamiento Crítico. *Desarrollo del pensamiento crítico. Didac*, (64), 44-50.

Barrera O (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*; 6(11): 121-137. Obtenido de:
<http://www.uia.mx/iberoforum/11/pdf/6.%20BARRERA%20VOCES%20Y%20CONTEXTOS%20%20IBEROFORUM%20NO%2011.pdf> Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Barrios Tao, H., Parra, O. y Siciliani, J. M. (2015). Educación y Ágora digital: Retos y horizontes para la formación humanística. *El Ágora USB*, 15, 1, 169-193. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v15n1a10.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Beller, W. (2012). Teorías en tensión: Sujeto y subjetividad. *Reencuentro*, núm. 65, diciembre, 30-37. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34024824005.pdf> Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Beresaluce, M. D. R., & i Gregori, S. P. (2012). Subjetividad y educabilidad: orientaciones para la praxis docente. *Exedra: Revista Científica*, (6), 105-122.

BOJACÁ, J. (2000). *ZYX La lengua filosófica universal*. Bogotá: Logos. Edit, 684 p.

BOJACÁ, J. (2004). *Investigación Pedagógica, Estado del Arte, Semilleros*. Bogotá: Logos Edit. 299 p.

Boletín Perspectivas de la Formación Humanista: La Formación humanista en los tiempos actuales. Obtenido de:

http://amiesic.org.mx/docs/BoletinPerspectivas_Formacion_Humanista.pdf

Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103> Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Borakievich, S., Cabrera, C., Ortiz Molinuevo, S., Fernández, A. (2014) La indagación de las implicaciones y el pensar-en-situación: Una contribución de la Metodología de Problematización Recursiva, *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 8, Octubre, 21-28. Obtenido de: <http://psicologia.uarcis.cl/revista/index.php/RSSCN1/article/view/137>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Borja, R. (1995). Los valores. En: *III Semana Nacional Tomista (10 : 23-27 de ene. 1995 : Quito)*, *La filosofía de la Cultura de Santo Tomás de Aquino*. Quito: Sociedad ecuatoriana de filosofía “Tomás de Aquino”, sección Ecuador.

Bowen, J. & Hobson, P. (2001). *Teorías de la Educación*. México: Noriega Editares. 452 p.

Briones, G. (1999). *La Investigación Social y Educativa*. Convenio Andrés Bello, 1999. p. 162.

Briuoli, N. M. (2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. *Historia actual online*, (13), 81-88.

Bruno, D. (2012). Estado de la cuestión sobre el vínculo de los jóvenes con la política. relaciones con la representación social de la política. *Ponencia III jornadas nacionales y I*

- latinoamericanas de investigadores/AS en formación en educación*. Argentina. Obtenido de: http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/2-Construcci%C3%B3n%20de%20subjetividad_0.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Caba, B. (2004). De jugar con el arte al arte de jugar... Un proceso lúdico creativo. Obtenido de <http://storage.vicaria.edu.ar/caba.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Camargo, M. (2011). La universidad y humanidades: la enseñanza de las humanidades en la universidad, un objeto histórico de saber y de poder. *Cuestiones de filosofía*, 13, 97-112. Obtenido de: http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/cuestiones_filosofia/article/viewFile/676/674. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Camps, V. (1992). *Concepciones de la Ética*. Valladolid (España) : Editorial Trotta, S. A., 324 p.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31-45
- Cardenas, A. (1980). *Documento de trabajo mimeografiado*. Bogotá.
- Cardenas, A. (2002). *Persona: Solitario Social en Tomás de Aquino*. Bucaramanga: Colección Universitas, Universidad Santo Tomás. 94 p.
- Caro, J., Herrera J., Wilches, L., Gómez, E., Jiménez c., & Álvarez, M. (2013). Del sujeto, la subjetividad y la subjetivación a la noción de la responsabilidad subjetiva en el conflicto armado en Colombia. *Desbordes revista de investigaciones de la escuela de ciencias sociales - UNAD - / 4*, 49 – 29. Obtenido de: http://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/desbordes/desbordes/desbordes_-_vol%C3%bamen_4/7._del_sujeto_la_subjetividad_y_la_subjetivaci%C3%93n_a_la_noci%C3%93n_de_la_responsabilidad.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

- Carpintero, E. (2015). Poder y Subjetividad: las formas actuales de control. *Revista Topía* 75. Obtenido de: <https://www.topia.com.ar/articulos/poder-y-subjetividad-formas-actuales-control>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*, Eudeba, Argentina.
- Celis, J. & Cubillos, A. (2013). Formar, desde la competencia humanista, seres humanos altruistas a través de la educación física. *Revista Corporeizando*, 1. 12, 118 – 134.
- Cerda, H. (2002). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: Editorial El Búho. 449 p.
- Chaves, A. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Educación*, vol. 30, núm. 1, pp. 187-200. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030112>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Comins, I. (2009). *Filosofía del Cuidar*, Una propuesta coeducativa para la paz. Barcelona – España, Icaria / Col. Antrazyt
- Correa, J. (2009). Estado actual y perspectivas del enfoque basados en competencias dentro de las ciencias de la salud. Borradores de Investigación: *Serie documentos Rehabilitación y Desarrollo Humano*, ISSN 1794-1318, 44 (Octubre de 2009).
- Cortina, A. (1992). “Ética comunicativa”. En Victoria Camps (Edición). *Concepciones de la Ética*. Valladolid (España), Editorial Trotta, S. A.
- Cortina, A. (1994). *10 Palabras Claves en Ética*. Navarra : editorial verbo divino.
- Cortina, A. (2000). *La ética de la sociedad civil*. Madrid, grupo Anaya, 2000.
- Cortina, A. (2002). **Educación en Valores y Responsabilidad Cívica**. Bogotá: Editorial El Búho. 152 p.
- Creswell, J. (2007) *Qualitative inquiry & research design*. Choosing among five approaches. California: Saga publications.

- Curcu, A. (2008). Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 13, enero-diciembre, pp. 195-216. Obtenido de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719010>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- D'Angelo O. (2004). La subjetividad y la complejidad. Procesos de construcción y transformación individual y social. *En Problemas sociales de la complejidad*. CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, Cuba. 2004. Obtenido de <http://168.96.200.17/ar/libros/cuba/angelo14.rtf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Delors, J. (1996): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Recuperado de:
http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012) *Manual de investigación cualitativa*. El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Díaz, Á. (2006). Subjetividad y subjetividad política. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 50, pp. 236-249. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244013.pdf>
- Díaz, A. (2007). Subjetividad e institucionalidad educativa. *Revista de Ciencias Humanas* UTP, 37, 91-99.
- Díaz, A. (2012). Subjetividad política y psicologías sociales críticas en Latinoamérica: ideas a dos voces [Entrevista con el psicólogo cubano Dr. Fernando González Rey]. *Universitas Psychologica*, 11, 1, 325-338. Obtenido de:

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revpsycho/article/view/1061>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Díaz, A.; González, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural.

Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*, 4, 3, octubre-diciembre, 373-383.

Díaz, P. O.P., (2003). *Tomás de Aquino y la ecología*. Bucaramanga: Colección

Universitas 2, Universidad Santo Tomás. 67 p.

Díaz, S., Mendoza, V. y Porras, C. (2011) Una guía para la elaboración de estudios de caso.

Razón y Palabra. 75 (Febrero – Abril). Obtenido de:

http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Dussel, E. (1999). Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en

los movimientos sociales. *Revista pasos*, 84, 1-11. Obtenido de:

<http://www.deicr.org/IMG/pdf/pasos84.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Ema L., & Enrique, J. (2009). Capitalismo y subjetividad ¿ Qué sujeto, qué vinculo y qué

libertad?. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, VIII (2), 224-247. Obtenido de

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/issue/view/10>.

Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Enriquez, P., & Jofré, J. (2011). Educación Popular y constitución de subjetividad en el

marco del "pensamiento único". *Fundamentos en Humanidades*, XII, 23, 65-91.

Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18424417005.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

- Escobar, J.; Acosta, F; Talero, L. & Peña, J. (2015). Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media. *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP*. Bogotá, Colombia.
- Escobar, R. (2011). El retorno al sujeto en la reflexión sociológica actual y la construcción del mismo en el accionar social y político de las ong defensoras de derechos humanos en colombia. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, (34), 19-32.
- Esquivel N. (2004). ¿Por qué y para que la formación humanista en la educación superior?. *Ciencia Ergo Sum*, Noviembre 2003 – Febrero 2004, 10, 003, pp. 309 – 320.
- Falcon, M. (2008). Anotaciones sobre identidad y “otredad”. *Revista de Psicología*.
Obtenido de: http://www.psicopol.unsl.edu.ar/marzo08_01.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Fernández, A. (2006). Subjetividad, relato y vejez. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 103, 111-124. Obtenido de:
<http://www.apuruguay.org/apurevista/2000/16887247200610307.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Fernández, A., López, M., Borakievich, S. Ojam, E., Cabrera, C. (2014) La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad, *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 8, Octubre, 5-20. Obtenido de:
<http://psicologia.uarcis.cl/revista/index.php/RSSCN1/article/view/136>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Flores, L., & Sobrero, V. (2011). Subjetividad y política: consecuencias para el discurso educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 315-327. Obtenido de:
<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art19.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

- Flórez, V. (2013). El desarrollo humano y la formación integral en diseño. Cuerpo y sensibilidad en los procesos de configuración de tejidos epistemológicos. *Nexus*, 174-184. Obtenido de <http://nexus.univalle.edu.co/index.php/nexus/article/view/2397>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. Obtenido de: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Galino, A. (1998). Humanidades, Humanismos, Y Humanismo Pedagógico. *Educción XXI*, pp. 15 – 26. Obtenido de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/395/344>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- García, A. O.P., (1949). *Ensayos sobre Pedagogía, según la mente de Santo Tomás de Aquino*. Buenos Aires: Desclée, de Brouwer. 196 p.
- García, G. (2014). Ética del cuidado de sí y desarrollo humano: un reto para la Educación Superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 11(1), 125-132. Obtenido de: <http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1279/1/118-125.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Gómez, N. (2015) *Porvenir articulado: Fraguando senderos de vida*. (Tesis de maestría) Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Recuperada de: <http://porticus.usantotomas.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11634/545/Porvenir%20articulado%20fraguando%20senderos%20de%20vida.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Gonzales, L.J., Marquínez, G., Rodríguez, E., Salazar, R.J., Sopo, A.M., y Suárez, J.A.

(2001). *Antropología, perspectiva latinoamericana*. Bogotá : Universidad Santo Tomás, 250p.

González-Carvajal, L. (1998). *Entre la utopía y la realidad*. Santander: Editorial Sal Térrea.

González Ceballos, R. (2003). *Formacion humana del estudiante universitario*. Colima,

Mexico: Universidad de Colima. Obtenido de:

<http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/59.pdf>

González Rey, F. (1998). La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural.

Psicología Escolar e Educacional, 3, 229-246.

González Rey, F. (2000). El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su

estudio. *III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*. Campinas, São Paulo. Brasil.

July 16-20. Obtenido de: <https://www.fe.unicamp.br/br2000/trabs/1520.doc>.

Consultado el 16 de Mayo de 2016.

González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*.

México D. F., México: Thomson

González Rey, F. (2007a) *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de*

construcción de la información. México: McGraw-Hill.

González Rey, F. (2007b). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista*

Ciencias Humanas, 37, 7-26. Obtenido de:

<http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/download/1135/623>.

Consultado el 16 de Mayo de 2016.

González Rey, F. (2007b). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista*

Ciencias Humanas, 37, 7-26. Obtenido de:

<http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/download/1135/623>.

Consultado el 16 de Mayo de 2016.

González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2), 225-243. Obtenido de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v4n2/v4n2a02.pdf>.

Consultado el 16 de Mayo de 2016.

González Rey, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (Especial), 1 – 24. Obtenido de http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/Psicologia_historico_Cultural/La_significacion_de_vygotsky.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

González Rey, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. *Rivista di psichiatria*, 46 (5), 310-314. Obtenido de: http://www.rivistadipsichiatria.it/articoli.php?archivio=yes&vol_id=1009&id=1097 8. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

González Rey, F. (2012). La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad.

Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15(2). 127-134. Obtenido de:

<https://revistapt.unb.br/index.php/ptp/article/download/1555/503>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva culturalhistórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Universidad Icesi CS No. 11*, enero–junio. Cali, Colombia, p. 19–42. Obtenido de: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

González-Videgaray, M. C., & Rio, J. H. D. (2014). Pensamiento crítico y lectura, o cómo revivir a los nuevos zombis. *Didac*, (64), 24-29.

Gordillo, A. M. (2014). El vínculo comunicación–educación en la conformación de identidad y subjetividad social. *Razón y Palabra*, 18, 86. Obtenido de:
http://www.ww.razonypalabra.org.mx/N/N86/V86/02_Gordillo_V86.pdf.
Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Grundy, S. (1991). *Producta o praxis del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

Hengemühle, A. (2005). Subjetividad: el desafío de integrar el sujeto en la educación. *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 2, 1, pp. 65-75. Obtenido de:
http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/185/1/sujeto_en_la_educaci%C3%B3n.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Hernández, O. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista colombiana de Psicología*, 17, 147-160. Obtenido de:
<http://search.proquest.com/openview/9ba0690754b5d53b60eb7aa19529170f/1?pq-origsite=gscholar>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Hoyos-Vásquez, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2, 425-433. Obtenido de:
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3395>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Hoyos-Vásquez, G. (2010). “Educación para un nuevo humanismo en tiempos de globalización”. *Cuestiones de filosofía*, 12, 7-34.

Huizinga, J. (1998). *Homo ludens: el elemento lúdico de la cultura*. Madrid: Alianza.

- Irizar, L.; González, J. & Noguera, C. (2010). Educación y desarrollo humano. Una propuesta de educación humanista para Latinoamérica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 15, pp. 147-176. Obtenido de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/n15/n15a07.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Janin, B. (1996). La infancia, la constitución de la subjetividad y la crisis ética. *Cuestiones de infancia*, 1, 3-19.
- Jaramillo, A. M. C. (2014). *Sujetos y subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos*. Tesis Psicológica, 6(1), 201-214. Obtenido de:
<http://190.242.99.229/index.php/TesisPsicologica/article/viewFile/246/239>.
Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Laino, D. 2006. Socialización y Subjetivación en los Fundamentos del Entendimiento. *Cinta moebio*, 27, 314-322. Obtenido de:
<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/25946/27259>.
Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Levinas, E. (1998). *El ser y el otro*. A propósito de Paúl celan. En: Diez palabras claves en filosofía política 1998.
- Levinas, E. (1998). *Humanismo del otro Hombre*. Madrid : CAPARRÓS.
- Lobato, O.P., A. (2003). *Santo Tomás: Arquitecto de la vida universitaria, El profesor ideal en la Paideia Tomista*. Bogotá : Universidad Santo Tomás, 57 p
- López, Gilda Liliana & Olivarez , María Silvina (2012). La subjetividad en la escuela media. *Ponencia III jornadas nacionales y i latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación*. Argentina. Obtenido de:
http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/2-Construcci%C3%B3n%20de%20subjetividad_0.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

- Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 739 - 760. Obtenido de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a17.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Luisi Frinco, V. (2000). Educación y valores :desafíos para el nuevo milenio. Disponible en <http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/66/VeronicaLuisiEducacionyvalores.pdf> . Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 5 (1), 107 – 114.
- Mardones. M^a J. (1995). *Análisis de la Sociedad y la fe cristiana*. Madrid: Editorial PPC.
- Maritain, J (1955). Visión Tomista de la Educación. Ensayo aportado al libro colectivo '*Filosofías Modernas y Educación*', publicado en 1955 por la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación, de EE.UU, e incorporado posteriormente como capítulo V de su libro '*Por una Filosofía de la Educación*' (1959). Recuperado de: http://www.jacquesmaritain.com/pdf/10_EDU/05_ED_EduTom.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Maritain, J. (1959). Una educación integral para un humanismo integral. Obtenido de: http://www.jacquesmaritain.com/pdf/10_EDU/04_ED_EduHI.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Márquez, Y (2011). Educación y formación de la ciudadanía: una visión desde la configuración socio--humanística—sostenible. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 29 (2011.1) Obtenido de http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v29.n1.267. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

- Martin, E. (2014). Educación, diferencias subjetivas y culturales. ¿De la multiculturalidad a la interculturalidad?. *Diálogos sobre Educación*, 5 (8). Obtenido de:
http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de806_educacion_diferencias_subjetivas_y_culturales.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Martínez, E. (2004). *Ser y educar, Fundamentos de pedagogía Tomista*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2004. 249 p.
- Martínez, H. (2013). El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano. Aspectos básicos y diseño curricular. *revista avances en psicología*, 21 (1) Enero - Julio, 9-21 Obtenido de
http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2013/9_martinez.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Martínez, J. (2009). Arqueología y genealogía para una nueva subjetividad: la ética del cuidado de sí. *Miradas sobre la subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle. 131-153.
- Mitjans Martínez, A. (2008). *Subjetividad, complejidad y educación*. Psicología para América Latina, (13), 0-0. Obtenido de:
<http://www.psicolatina.org/13/subjetividad.html>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Moreira, V. (1999). Modos de Constitución de la Subjetividad: Una Perspectiva Fenomenológica Transcultural. *Psykhé*, Vol. 8 (1). P. 37-31. Obtenido de:
<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/397/377>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Librería Correo de la UNESCO.

- Navarro, J. L. (2012). Réplica a Antonio Caso: humanismo, religión y sociología de Oliver Kozlarek. *Open Insight*, III (3), 21-35.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) *Los estudios de caso en la investigación sociológica*. En I. Vasilachis (Coord) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Padilla S. (2007). Educación humanista y universidad, hoy y mañana – utopías, Revista *UNIMAR*, 41, septiembre 2007, 51 – 55.
- Patiño, H. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. *Didac*, (64), 3-9.
- Pedrajas, M. (2007). Ética, desarrollo y democracia a partir del enfoque de las capacidades de A. Sen. *Diálogo Filosófico*, 69, 401-418. Obtenido de: <http://docplayer.es/13776660-Etica-desarrollo-y-democracia-a-partir-del-enfoque-de-las-capacidades-de-a-sen-1.html>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Pedranzani, B. E., Martin, L. M., & Díaz, C. R. (2013). Pensando las Subjetividades hoy: el papel de la escuela y el currículum. *Revista Contextos de Educación*, 13, 15. Obtenido de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol15/pdf/01-pedranzani-martin-diaz.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Pedraza, L., Riaño, N. (2012). Formación de subjetividad a través del juego. Revista *Corporeizando*, Vol. 1, número 6. pp. 135 – 151. Obtenido de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/corporeizando/article/view/832>
- Peñá, M. O.P.(2002). *Tomás de Aquino, Maestro de Humanidad*, Testimonium Veritatis, No 8, Bucaramanga.
- Posada, M. (1003). La formación humanista, un nuevo rumbo de las humanidades en la universidad. *Pensamiento Humanista*, 1, 9 – 12. Recuperado de

<https://revistas.upb.edu.co/index.php/PensamientoHumanista/article/viewFile/436/383>.

Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Radosh Corkidi, S. (1999). Tras las huellas de la subjetividad. *TRAMAS 14-15, UAM-X, MÉXICO*, 305-312

Ramos, G. (2013). La formación humanística como componente de la formación integral del profesional universitario. *Revista Educação em Questão*, 27(13). 7 -27.

Restrepo, D. H. (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, 52(153), 247-274. Obtenido de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3703031>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Rivera, J. (2010). ¿ Por qué la formación humanística y con qué didácticas abordarla?.

Revista Universidad de La Salle, (52), 49-64. Obtenido de:

<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1013>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Robalino, I. (1992)l. Democracia y valores éticos. En : *I Semana Nacional Tomista (13 :*

11-15 de mar. 1991 : Quito), *Ética y política en Tomás de Aquino. Quito: Sociedad ecuatoriana de filosofía “Tomás de Aquino”*, sección Ecuador.

Rodríguez, V. (2006). ¿Por qué es importante la formación humanística? *La Educación*

Superior en crisis. Letras, 77, 111-112. 169 – 174. Obtenido de:

<http://letras.unmsm.edu.pe/rl/index.php/le/article/download/11/11>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Rolan, N. I. (2014). Pensamiento crítico y docencia. Breves reflexiones de su aporte y riqueza. *Didac*, (64), 18-23.

- Ruales, O. (1981). La educación en Santo Tomás de Aquino. En : *Actas de la 1ª Semana de Filosofía en Cuenca (8 : 1-5 de dic. 1980 : Cuenca), Dos filosofos medievales hoy. Cuenca: Sociedad ecuatoriana de filosofía "Tomás de Aquino",* sección Ecuador.
- Ruiz, J. C., Álvarez, N., & Pérez, E. (2008). La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante. *Tendencias pedagógicas*, (13), 175-192.
- Ruiz, L. (2008). "Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes" *Revista Universidad de Sonora*, P. 11-13. Recuperado de: <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Ruiz, M. (2006). La re -construcción del sujeto. Construcción del sujeto. Proceso de agencia y subjetivación en las prácticas de corporización. *Educación Física y Ciencia*, 2006, 8, p. 63-70.
- Sánchez, A. (2015). Percepciones de docentes sobre la educación humanista y sus dimensiones. *Revista educativa HEKADEMOS*, 17, VIII, 7 – 22.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Bogotá, Ariel, 222 p.
- Savater, F. (2004). *Valor de elegir*. Bogotá, Ariel, 193 p.
- Sedano, J. O.P. (2002). *Pedagogía de la Respuesta*. Bucaramanga : Testimonium Veritatis, N° 7, 352 p.
- Smith, L.T. (1999) Introduction. En L.T. Smith. *Decolonizing Methodologies: Research and indigenous peoples*. Dunedin (Nueva Zelanda) University of Otago press, 1-18
Obtenido de: <https://aboutabicycle.files.wordpress.com/2012/05/linda-tuhiwai-smith-decolonizing-methodologies-research-and-indigenous-peoples.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

- Sparza, F. (1992). Moralidad y responsabilidad. En : *I Semana Nacional Tomista (13 : 11-15 de mar. 1991 : Quito)*, *Ética y política en Tomás de Aquino. Quito: Sociedad ecuatoriana de filosofía "Tomás de Aquino"*, sección Ecuador.
- Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa.
- Terand., J. (1992). Ética y política cristianas en Santo Tomás. En : *I Semana Nacional Tomista (10 : 11-15 de mar. 1991 : Quito)*, *Ética y política en Tomás de Aquino. Quito: Sociedad ecuatoriana de filosofía "Tomás de Aquino"*, sección Ecuador.
- Thiebaut, C. (1992). "*Neoaristotelismos contemporáneos*". En Victoria Camps (Edición). *Concepciones de la Ética*. Valladolid (España), Editorial Trotta, S. A.
- Tique, A. L. (2012). Identidad, sujeto y subjetividad en la modernidad. *Revista de Investigación Silogismo*, N. 10. Obtenido de:
<http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/55/44>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Tomás de Aquino (2001). *Suma de teología*. BAC, Madrid, 4ª reimpr.
- Tomás de Aquino. (1962). *De Veritate*. B.A.C., Madrid,
- Tomás de Aquino. (1995). *La monarquía*, Madrid: Tecnos, 1995.
- Tomás de Aquino. (2000). *Carta a Fr. Juan*. En BERNAL, L. Et al. *Pasión por la Verdad*. Bucaramanga : Testimonium Veritatis, 5.
- Tomassini, L. (2000). Cambio cultural, economía y sociedad, *Notas para el Seminario del BID, Ética y Desarrollo*, diciembre de 2000. Disponible en internet: URL
<http://www.iadb.org/etica>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Touraine, Alain (2000). *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica, Bogotá.

- Trujillo, J. F. (2009). Formación humanística o formación por competencias: Dilemas de la educación en el contexto actual. *El hombre y la máquina*, XXI, 32, Enero - Junio, 9-19. Obtenido de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686865>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Tubino, F. (2010). Formación humanista para el desarrollo humano. En Giusti, M. y Patrón, P. (Editores), *El futuro de las Humanidades. Las humanidades del Futuro*, (187 - 195). Lima: Fondo Cultural – PUCP. Obtenido de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090711.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Vargas, G. (2006). *Filosofía, pedagogía, tecnología: investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación* - 3a ed - Bogotá – Colombia, Universidad Pedagógica Nacional. Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, RED-CEE.
- Vargas, J. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, 30, Enero-Junio, 145-167. Obtenido de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=209019322008>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Vargas, L. (1998). ¿ La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad? En: Isabel Jáidar et al., *Tras las huellas de la subjetividad*, México, UAM, 61-78. Obtenido de: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/45-1585kec.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Vasco, C. (1985). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vélez, M. (2013). Aportes a la comprensión de los procesos de construcción de la subjetividad social. *Revista Poiésis*, 26. 1 – 6. Obtenido de:

- <http://funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/991>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Vilera, A. (2008). Desarrollo humano y sentido de existencia: Abordajes desde un enfoque de orientación transformadora. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 13, enero-diciembre, 29-52. Recuperado en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26454/1/articulo2.pdf>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Villarán, C. (1992) Análisis de la axiología de la educación a la luz de la doctrina del “Dr. Humanitatis”, Santo Tomás de Aquino. En : *I Semana Nacional Tomista (21 : 11-15 de mar. 1991 : Quito), Ética y política en Tomás de Aquino. Quito: Sociedad ecuatoriana de filosofía “Tomás de Aquino”, sección Ecuador.*
- Zabala, J. (2014). La subjetividad tensionada. Autonomía y Ciudadanía. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, vol. 1 (4), enero-junio, p. 64-78. Obtenido de: http://www.ice.uabjo.mx/images/academicus/Numero_4/Art7.pdf. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Zapata, J. (2008). La educación universitaria y la formación humanística: Un reto por construir. *UNI-PLURI/VERSIDAD*, 8, 3. Obtenido de: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/1810/1478>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.
- Zavalloni, M. (2007) *Prólogo*. En F. González (Ed) *Investigación cualitativa y subjetividad: Proceso de construcción de la información*. México: McGraw-Hill.
- Zavarce, A. (2008). La subjetividad en las ciencias humanas. *Revista Estudios Culturales*, (2), 79-99. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987102>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, 27.

Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30515709016>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Zúñiga, E (2013). Experiencias Creativas para el Desarrollo Humano Sostenible: espacios para la formación profesional en Arte en Costa Rica. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 11 (1) Enero-Abril. 265-284 Obtenido de: <http://www.red-u.net/>. Consultado el 16 de Mayo de 2016.

Anexos

A Formato encuesta abierta



COLEGIO EL PORVENIR
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA

NIT 830052690-6 DANE 21110200240
Aprobado Según Resolución 2541 /28-08-2002, Grados 0° a 11°
Resolución Articulación: 730 /25-03-2009 y 07-0387 /25-07-2011



PROYECTO 891

Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior

ENCUESTA ABIERTA

Nombre: _____ D.I.: _____

Edad: _____ Año de promoción: _____ Jornada: _____ Sede: _____

La presente encuesta tiene como objeto reunir información sobre el impacto que ha tenido la formación humanista brindada por el área humanística en el colegio, su aporte es valioso. Le agradezco que responda a las preguntas según lo que entiende, con letra clara y legible.

1. ¿Qué es para usted la sociedad y cuáles son sus principales problemáticas?
2. ¿Qué tipo de sujetos son los que la sociedad actual produce y como estos favorecen o entorpecen el desarrollo de la misma?
3. ¿Cuál crees que ha de ser el principal objetivo de la sociedad, para que esta cumpla con su misión?
4. ¿Qué es lo que hace a una persona ser persona?
5. ¿Cómo el proyecto de vida de cada persona afecta el desarrollo de su subjetividad?
6. ¿Cómo afecta en el desarrollo del individuo la conciencia moral y ética, la perspectiva de ser humano que se tiene y la praxis social propia de cada individuo?
7. ¿Qué entiende por educación y cuáles son las características que favorecen el desarrollo del sujeto como ser integral?
8. ¿Qué relación existe entre la formación del sujeto como un ser integral y su desarrollo como persona y como ser humano?

9. ¿Qué contenidos se han de desarrollar al interior del proceso escolar con el fin de motivar el desarrollo de los estudiantes en sus diferentes dimensiones?
10. ¿Cuál es el sujeto que se debería formar o a cual apuntar como resultado de cada una de las actividades pedagógicas y disciplinares a través de las cuales se conforma el proceso escolar en Ciclo V (10° y 11°)?
11. ¿Qué se entiende por formación humanística, cuales sus contenidos y que aportes da al desarrollo del sujeto?
12. ¿Qué papel desempeña el proceso de concientización y reconocimientos en la formación humanística y en el desarrollo de la subjetividad?
13. ¿Qué tipo de sujetos, seres humanos, son los que la humanidad necesita actualmente, y como contribuye para su constitución la formación humanística?
14. ¿Qué papel han de asumir las personas-sujetos en la nueva sociedad y humanidad, y como la formación humanista contribuye para su desarrollo?
15. ¿Cómo ha de ser la sociedad del futuro y que elementos la ha de caracterizar?

B Encuestas diligenciadas

COLEGIO EL PORVENIR
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA

NIT 830052690-6 DANE 21110200240
 Aprobado Según Resolución 2541 /28-08-2002, Grados 0° a 11°
 Resolución Articulación: 730 /25-03-2009 y 07-0387 /25-07-2011

PROYECTO 891

Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior

**ENCUESTA ABIERTA**

Nombre: Wilsson Moreno Guzmán C.C.: 1018471274

Edad: 21 Año de promoción: 2011 Jornada: mañana Sede: A

La presente encuesta tiene como objeto reunir información sobre el impacto que ha tenido la formación humanista brindada por el área humanística en el colegio, su aporte es valioso. Le agradezco que responda a las preguntas según lo que entiende, con letra clara y legible.

16. ¿Qué es para usted la sociedad y cuáles son sus principales problemáticas?
17. ¿Qué tipo de sujetos son los que la sociedad actual produce y como estos favorecen o entorpecen el desarrollo de la misma?
18. ¿Cuál crees que ha de ser el objetivo central que la sociedad persiga en el desarrollo de sus estructuras para que esta cumpla con su misión?
19. ¿Qué es lo que hace a una persona ser persona?
20. ¿Cómo el proyecto de vida de cada persona afecta el desarrollo de su subjetividad?
21. ¿Cómo afectan los prejuicios sociales y la perspectiva de ser humano el enfoque que se da a la constitución de la conciencia moral y ética del individuo en el desarrollo de la subjetividad?
22. ¿Qué entiende por educación y cuáles son las características que favorecen el desarrollo del sujeto como ser integral?
23. ¿Qué relación existe entre la formación del sujeto como un ser integral y su desarrollo como persona y como ser humano?
24. ¿Qué temáticas (contenidos) se habrían de trabajar al interior del proceso escolar con el fin de motivar el desarrollo de los estudiantes en sus diferentes dimensiones?
25. ¿Cuál es el sujeto que se debería formar o a cual apuntar como resultado de cada una de las actividades pedagógicas y disciplinares a través de las cuales se conforma el proceso escolar en Ciclo V (10° y 11°)?
26. ¿Qué se entiende por formación humanística, cuales sus contenidos y que aportes da al desarrollo del sujeto?
27. ¿Qué papel desempeña el proceso de concientización y reconocimientos en la formación humanística y en el desarrollo de la subjetividad?

28. ¿Qué tipo de sujetos, seres humanos, son los que la humanidad necesita actualmente, y como contribuye para su constitución la formación humanística?
29. ¿Qué papel han de asumir las personas-sujetos en la nueva sociedad y humanidad, y como la formación humanista contribuye para su desarrollo?
30. ¿Cómo ha de ser la sociedad del futuro y que elementos la ha de caracterizar?
 - 1) Considero que la sociedad es una agrupación de individuos que comparten un fin común, los cuales establecen reglas, roles y en algunas ocasiones estatus que permiten la convivencia. Como principales problemáticas identifico todo aquel evento o fenómeno que afecte las relaciones establecidas dentro de dicha sociedad y que conlleven a una fragmentación de dicha agrupación.
 - 2) Dentro de la sociedad actual que se encuentra inmersa en un modelo de producción capitalista o neoliberal se procura producción o formar a sujetos que sean productivos de forma material, es decir que proporcionen fuerza de trabajo que permita aumentar los capitales de quien lo demande. Un sujeto quien solo piensa en su producción monetaria es adecuado para las industrias, pero siendo así solo puede aportar a la sociedad dinero o trabajo dejando de lado la producción de ideas o el fortalecimiento de sí mismo en la academia.
 - 3) Para el adecuado desarrollo de las estructuras sociales es necesario plantear un fin que se acomode a la realidad misma de la sociedad, en donde se tengan en cuenta los determinantes social, político, económico, cultural entre otros que configuran a los individuos y por ende a la sociedad.
 - 4) En mi consideración una persona se diferencia de un animal por las relaciones que establece con los otros, semejantes o no, además de aquello que se encuentra implícito dentro de esas relaciones, puesto que no solo se establecen por instinto sino que llevan consigo una intencionalidad proveniente de la propia razón humana.
 - 5) La subjetividad es lo innato a un individuo específico, pues su forma de ver y entender “el mundo o la vida” difiere con la de los demás aun en el más ínfimo detalle, por tal motivo considero que no es el proyecto de vida el que determina la subjetividad sino que esta relación se da de forma inversa.
 - 6) Dentro de la construcción de la subjetividad el ser humano se va valiendo de todas las situaciones dentro de las cuales se ve inmerso, si un individuo desde su familia, primera estructura social, es constantemente condicionado por prejuicios sin argumento, este se verá ampliamente marcado por ellos lo cual crea una predisposición frente a las situaciones que se le puedan presentar.
 - 7) Por educación entiendo un proceso en el cual el sujeto se va formando con expectativas a un fin que se encuentra mejor valorado que el punto de inicio, ahora en la formación de un ser integral es necesario que se hagan evidentes escenarios que proporcionen experiencias varias, que no se sujeten a un solo y determinado fin sino que permitan al hombre explorarse en diferentes momentos y situaciones.
 - 8) Desde mi consideración el ser “ser humano” es un nivel o estado que se alcanza cuando se es capaz de reflexionar, pensar y considerar el mundo a sus sucesos de forma compleja, por tal

motivo una persona se educa, no específicamente en la academia, para convertirse en un ser humano.

- 9) Las actividades deben de ser aquellas que motiven e incentiven la curiosidad del estudiante por conocer o explorar más, de esta forma el buscara ahondar en aquello que le ha atraído, es necesario que las actividades proporcionen espacios de vivencia donde estén inmersas la amplia gama de dimensiones humanas.
- 10) El ideal de hombre tras el cual debe de situarse esta etapa educativa es uno que sea capaz de comprender su realidad y la realidad colectiva propia de su sociedad y a partir de ello actuar de la forma más adecuada según la moral y ética que busquen el bien común.
- 11) La formación humanística parte desde lo humano y buscando potenciarlo, para ello es necesario que se presente la historia misma del ser humano junto con sus expresiones, características y falencias para que sea posible para el sujeto comprender que es ser un ser humano.
- 12) El reconocerse a sí mismo dentro de la sociedad, la cultura o cualquier otro determinante del ser es un proceso dentro de la formación y transformación de la subjetividad que a su vez da bases para el desarrollo humanístico del sujeto.
- 13) El entorno o mundo actual es uno muy diferente y singular, uno que se ve ampliamente marcado por la mega producción, el aumento desmesurado y desesperado de capital y por las nuevas condiciones ambientales producto de la actividad humana, es decir que los sujetos se han de formar para que se enfrenten a estas problemáticas tratando de buscar la solución o la adaptación.
- 14) Del papel de las personas-sujetos dentro de la nueva sociedad es uno en donde pueda ser agente de cambio que busque soluciones o al menos mitigar los efectos colaterales que ha dejado la actividad humana.
- 15) Considero que una sociedad futurista es aquella que logre superar las problemáticas que en la actualidad representan un reto a solucionar, pero que a su vez debe de asumir sus propios eventos y fenómenos.



COLEGIO EL PORVENIR
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA

NIT 830052690-6 DANE 21110200240
 Aprobado Según Resolución 2541 /28-08-2002, Grados 0° a 11°
 Resolución Articulación: 730 /25-03-2009 y 07-0387 /25-07-2011



PROYECTO 891

Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior

ENCUESTA ABIERTA

Nombre: Diego Gerardo Ramos Montaña T.I.: cedula

Edad: 21 Año de promoción: 2011 Jornada: mañana Sede: A

La presente encuesta tiene como objeto reunir información sobre el impacto que ha tenido la formación humanista brindada por el área humanística en el colegio, su aporte es valioso. Le agradezco que responda a las preguntas según lo que entiende, con letra clara y legible.

1. ¿Qué es para usted la sociedad y cuáles son sus principales problemáticas?

Desde mi perspectiva filosófica y mi experiencia en el ámbito educativo, el concepto etimológico de sociedad está ligado a una serie de conexiones interpersonales que forma el hombre como animal político y social. Sin embargo, para mí la sociedad es la construcción humana más amplia del hombre, formada a partir de la trascendencia y los lazos humanos que cada sujeto forma con otros, estos lazos varían conforme a la relación o intención que cada miembro del grupo guarde con otro, el fin de esta constitución de vínculos es establecer una cooperación colectiva para promover una mejor calidad de vida en el grupo. Las principales problemáticas de la sociedad están articuladas con el deseo del hombre por la guerra y el poder, debido a que las sociedades actuales han remplazado los principios ontológicos de la especie tales como: la curiosidad, incertidumbre, angustia por lo desconocido, en cambio han sustituido estos principios necesarios para la evolución y armoniosa convivencia de la especie por los deseos corporales e instintos básicos del alma: la lucha, el consumo y de prestigio (poder)

2. ¿Qué tipo de sujetos son los que la sociedad actual produce y como estos favorecen o entorpecen el desarrollo de la misma?

Sujetos faltos de carácter social y humano, individuos con bajos nivel de análisis y crítica y con un alto grado de egocentrismo que se evidencia en modas y fanatismo ideológicos. La identidad crítica del sujeto en la sociedad actual, no existe. Por el contrario, se reproducen entes y animales condicionados, que siguen multitudes, religiones e ideologías vacías, estas ideologías y modas evitan con una fuerza tremenda que el sujeto piense por sí mismo y desarrolle sus habilidades intelectuales, físicas y espirituales al máximo. Por lo tanto, este tipo de individuos son máquinas obedientes y dispuestas a matar, robar, traicionar o agredir el bienestar de otro por defender un colectivo ideológico.

3. ¿Cuál crees que ha de ser el objetivo central que la sociedad persiga en el desarrollo de sus estructuras para que esta cumpla con su misión?
Abandonar todo tipo de moral impuesta y dejar que el individuo crezca en un ambiente libre para que cree su propia ética y conjunto de valores, considero que en una sociedad deben existir unas convenciones sociales básicas y objetivas, sin que se interpongan influencias externas de tipo religioso, político e inclusive dogmas educativos, si bien la educación es necesaria en las dimensiones humanas del hombre como animal razonable, esta debe recuperar los objetivos filosóficos con los cuales se formó. Es indispensable que la educación cumpla un rol formativo en el área humana y potencialice las capacidades intelectuales y espirituales de cada individuo para lograr una armonía en la sociedad y la evolución de la misma.
4. ¿Qué es lo que hace a una persona ser persona?
La identidad e individualidad propia de cada sujeto, no como singularidad natural de la especie, si no como construcción personal y social de cada individuo durante su desarrollo en una comunidad humana, así como la formación integral del mismo para crear ambientes humanos.
5. ¿Cómo el proyecto de vida de cada persona afecta el desarrollo de su subjetividad?
Debido a que es inevitable ser influido por una cultura y las visiones de mundo construidas a partir de la experiencia propia de cada sujeto, existe un alto riesgo de establecer como dogma o verdad absoluta la realidad vivida, dejando por fuera otro tipo de perspectivas igual de válidas. El tipo de profesión, la religión, los sueños, ideales y demás dimensiones tienden a ocultar y evitar la diversidad de realidades presentes en el mundo, así pues, el proyecto de vida distorsiona la percepción del mundo en que se encuentra inmerso y condiciona al sujeto a seguir un destino o camino.
6. ¿Cómo afectan los prejuicios sociales y la perspectiva de ser humano el enfoque que se da a la constitución de la conciencia moral y ética del individuo en el desarrollo de la subjetividad?
Los prejuicios sociales y la perspectiva del ser humano interfieren en la consolidación ética y moral de cada sujeto hasta el punto de convertir una posición en dogma, así pues, el individuo se cohibe de pensar y actuar conforme a sus deseos, pensamientos y valores y actúa de acuerdo a lo establecido por los prejuicios y estereotipos. Así, la interpretación de una realidad es susceptible a ser transformada y estructurada por una moral y ética bastante utópicas.
7. ¿Qué entiende por educación y cuáles son las características que favorecen el desarrollo del sujeto como ser integral?
Es el proceso humano por el cual se busca formar y desarrollar al máximo las dimensiones intelectuales, sociales, éticas y espirituales del hombre, no solo se potencializa los saberes, conocimientos y el intelecto, si no que se forma la parte integral y axiológica de los sujetos. Dentro de las características que favorecen el desarrollo del sujeto como ser integral se encuentra la educación, la filosofía, la cultura, la ética y los valores sociales.
8. ¿Qué relación existe entre la formación del sujeto como un ser integral y su desarrollo como persona y como ser humano?

Esta formación influye en el comportamiento, ética y construcción de pensamientos con miras a un trato más humano, la parte ontológica se verá relacionada con el altruismo, como principal característica del desarrollo humano.

9. ¿Qué temáticas (contenidos) se habrían de trabajar al interior del proceso escolar con el fin de motivar el desarrollo de los estudiantes en sus diferentes dimensiones?

10. ¿Cuál es el sujeto que se debería formar o a cuál apuntar como resultado de cada una de las actividades pedagógicas y disciplinares a través de las cuales se conforma el proceso escolar en Ciclo V (10° y 11°)?

Personas que asuman el conocimiento como resultado de un proceso crítico y participativo, que reflejen valores humanos, utilizando sus potencialidades físicas, sociales, afectivas e intelectuales con el fin de desarrollar proyectos y mejoras en la sociedad.

11. ¿Qué se entiende por formación humanística, cuales sus contenidos y que aportes da al desarrollo del sujeto?

Es la creación y elaboración de estrategias que ayudan a una construcción axiológica de las principales características éticas humanas, sus contenidos guardan relación con lo pedagógico, social, artístico y cultural. Estos aportan elementos necesarios, para formar una identidad tanto personal como colectiva.

12. ¿Qué papel desempeña el proceso de concientización y reconocimientos en la formación humanística y en el desarrollo de la subjetividad?

Desempeña un papel formativo y reflexivo, estableciendo conexiones abstractas ideológicas con objetivos, principios y modelos que permiten darle un orden a los grupos humanos, con ellos la multiculturalidad y diversidad de interpretaciones ofrece una riqueza humana a la especie

13. ¿Qué tipo de sujetos, seres humanos, son los que la humanidad necesita actualmente, y como contribuye para su constitución la formación humanística?

Humanos comprometidos, con el sentido altruista, dispuestos a ayudar a otros, se requieren seres pensantes y disciplinados. La formación humanística contribuye a partir de la reflexión, formación y la concientización de esta carencia humana y lo necesaria que es esta en la sociedad.

14. ¿Qué papel han de asumir las personas-sujetos en la nueva sociedad y humanidad, y como la formación humanista contribuye para su desarrollo?

Han de asumir papeles autóctonos, autónomos y participativos en la transformación de su realidad y mejoramiento de la misma.

15. ¿Cómo ha de ser la sociedad del futuro y que elementos la ha de caracterizar?

Pienso, que no debe haber sociedad del futuro, la especie humana se ha convertido en un virus para la vida en la tierra, no nos conformamos con destruirnos a nosotros mismos, sino que también al planeta y su biodiversidad.



COLEGIO EL PORVENIR
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA

NIT 830052690-6 DANE 21110200240
 Aprobado Según Resolución 2541 /28-08-2002, Grados 0° a 11°
 Resolución Articulación: 730 /25-03-2009 y 07-0387 /25-07-2011

PROYECTO 891

Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior



ENCUESTA ABIERTA

Nombre: Jenny Paola Callejas Caraballo C.C.: 1022399807
 Edad: 20 Año de promoción: 2011 Jornada: M Sede: A

La presente encuesta tiene como objeto reunir información sobre el impacto que ha tenido la formación humanista brindada por el área humanística en el colegio, su aporte es valioso. Le agradezco que responda a las preguntas según lo que entiende, con letra clara y legible.

1. ¿Qué es para usted la sociedad y cuáles son sus principales problemáticas?
 Colectivo de personas que se relacionan entre sí, las que son constructoras de una cultura la cual da identidad a cada sujeto del colectivo. Las problemáticas que se dan al interior de este se basan directamente con las normas y costumbres que se adopten en el mismo incurriendo en la falta de “ética y moral”.
2. ¿Qué tipo de sujetos son los que la sociedad actual produce y como estos favorecen o entorpecen el desarrollo de la misma?
 Lamentablemente la sociedad hoy día no es productora de individuos que beneficien el adecuado desarrollo de la sociedad, puesto que muchos de estos sujetos representan un riesgo dado que son amenaza para otros sujetos y entes que entorpecen diferentes procesos, cabe aclarar que estos sujetos se encuentran en todos los niveles sociales desarrollados en nuestro país, generando procesos de desigualdad, opresión, avaricia y egoísmo.
 No obstante en medio de la lucha algunos sujetos intentan librar la batalla para evitar que estas cosas pasen, pero “pareciera” que los esfuerzos son insuficientes.
3. ¿Cuál crees que ha de ser el objetivo central que la sociedad persiga en el desarrollo de sus estructuras para que esta cumpla con su misión?
 Una educación adecuada, pero esta misma debe reestructurarse desde su centro pues procesos a nivel político y administrativo hacen que esta no sea la indicada. La educación entendida como formadora desde la familia, la escuela y todos los escenarios en los que se desarrolle un individuo, con el fin de “producir” sujetos libres con uso de razón en donde se apropien de su mundo y lo conserven atendiendo a las necesidades de todo ser vivo sin perjudicar los suyos ni denigrar a los otros.
4. ¿Qué es lo que hace a una persona ser persona?
 Su humanidad. Pensar en los otros y no solo los de su misma especie sino con todo ser existente geológico y biológico.

5. ¿Cómo el proyecto de vida de cada persona afecta el desarrollo de su subjetividad?
Al tener una meta, un objetivo el individuo se adecua a las necesidades que este le representa orientando su accionar.
6. ¿Cómo afectan los prejuicios sociales y la perspectiva de ser humano el enfoque que se da a la constitución de la conciencia moral y ética del individuo en el desarrollo de la subjetividad?
La psicología social nos dice que los prejuicios son “yunques” que no permiten que se un desarrollos de habilidades físicas y mentales por temor a retaliaciones o por temor a perder eso que se cree que es importante (status).
7. ¿Qué entiende por educación y cuáles son las características que favorecen el desarrollo del sujeto como ser integral?
Teniendo en cuenta la ley general de educación 115 de 1994, es un proceso de formación permanente personal, cultural y social. Para el desarrollo de una personalidad crítica, constructora y la formación del respeto por la vida.
El desarrollo en todos los campos del saber, que evoquen en un individuo conocedor, crítico y autónomo.
8. ¿Qué relación existe entre la formación del sujeto como un ser integral y su desarrollo como persona y como ser humano?
El componente de humanidad ratifica que el sujeto se forme en toda área del conocimiento, como un sujeto que se preocupa por su entorno.
9. ¿Qué temáticas (contenidos) se habrían de trabajar al interior del proceso escolar con el fin de motivar el desarrollo de los estudiantes en sus diferentes dimensiones?
La orientación y el desarrollo de sus habilidades para apuntar a un área de formación centrada en el sujeto. Y más aún dar a conocer la importancia del tema a enseñar (de acuerdo con los estándares del MEN, ya que no podemos olvidar toda la cuestión política) pero este teniendo en cuenta la pedagogía, didáctica y epistemología del contenido.
10. ¿Cuál es el sujeto que se debería formar o a cual apuntar como resultado de cada una de las actividades pedagógicas y disciplinares a través de las cuales se conforma el proceso escolar en Ciclo V (10° y 11°)?
Un sujeto critico de su mundo (pues en la escuela se enseñan temas pero no se enseña ni se aprende a ser un ser reflexivo, analítico y ejecutor), la orientación para el desarrollo en alguna área del interés del individuo claro este en un componente interdisciplinar. Sin embargo creo que este asunto no es del Ciclo V de escolaridad, sino que es un proceso que debe ser continuo desde el hogar.
11. ¿Qué se entiende por formación humanística, cuales sus contenidos y que aportes da al desarrollo del sujeto?
La concepción integral y madura acerca de la naturaleza y el hombre.
12. ¿Qué papel desempeña el proceso de concientización y reconocimientos en la formación humanística y en el desarrollo de la subjetividad?
Es fundamental para la formación de un sujeto que se reconozca como un ser y que tenga la posibilidad de transformar su entorno.
13. ¿Qué tipo de sujetos, seres humanos, son los que la humanidad necesita actualmente, y como contribuye para su constitución la formación humanística?

Se necesitan sujetos críticos y transformadores de su entorno para que sus semejantes puedan desarrollarse. La formación humanística da luz sobre la madurez y uso del conocimiento.

14. ¿Qué papel han de asumir las personas-sujetos en la nueva sociedad y humanidad, y como la formación humanista contribuye para su desarrollo?

El cuidado de todo recurso geológico y biológico, la formación humanística brinda las herramientas y el conocimiento para que es ese entorno y como puede abordarlo sin dañarlo.

15. ¿Cómo ha de ser la sociedad del futuro y que elementos la ha de caracterizar?

Pensar en una sociedad del futuro es ambicioso, pues son muchos los ideales personales y grupales pero otras son las realidades.

Se piensa en una sociedad al borde de la extinción en donde el dolor y la violencia son los principios primarios de la supervivencia en donde se olvidara el concepto de humanidad.

ⁱ “La perfectibilidad humana se define, pues, porque todas las potencias del hombre, que pueden ser naturales u obedenciales, derivan, ora de la forma sustancial, en cuanto no es acto puro, sino potencia del acto de existir, ora de la materia, cuya propiedad esencial constitutiva es precisamente el ser potencia respecto de la forma. Lo cual significa que la esencia sustancial del hombre está, al mismo tiempo, en acto esencial o formal, y en potencia entitativa o existencial”. ANDINO ZABALA, Mario. La Educación, factor de la cultura. En , p. III Semana Nacional Tomista (5 , p. 23-27 de ene. 1995 , p. Quito); La filosofía de la Cultura de Santo Tomás de Aquino. Quito , p. Sociedad ecuatoriana de filosofía “Tomás de Aquino”, sección Ecuador, 1995. p.73.

ⁱⁱ “La educación es obra de la comunidad política, no del educando... ésta es considerada como la transmisión de bienes culturales que la comunidad hace al educando por medio de la escuela; tal sería la condición necesaria para llegar a ‘desarrollos culturales completos’, como lo afirma, p. “la trasmisión escolar de los bienes culturales es una condición necesaria para que no se rompa en cada generación la conexión de la cultura ni se pierdan los bienes del pasado”. GARCIA V., O.P., Alberto. Ensayos sobre Pedagogía, según la mente de Santo Tomás de Aquino. Buenos Aires , p. Desclee, de Brouwer, 1949. p. 117.

ⁱⁱⁱ “Germán Marquínez, comentando a Zubiri, dice, p. ‘Es evidente que si el hombre es en sí mismo (intimidad), puede y debe estar-en-sí-mismo (soledad), obrar desde sí-mismo (responsabilidad), dar desde sí mismo (compromiso), darse a sí mismo (amor). Intimidad, soledad, responsabilidad, compromiso, amor son dimensiones humanas de cuya realización depende el logro no malogro de nuestra personalidad”. GONZALES, L.J., MARQUÍNEZ, G., RODRÍGUEZ, E., SALAZAR, R.J., SOPO, A.M., y SUÁREZ, J.A. Antropología, perspectiva latinoamericana. Bogotá , p. Universidad Santo Tomás, 2001, 223p.

^{iv} Santo Tomas distingue la felicidad, el fin de todo acto humano en dos clases, en primer lugar ubica la noción común de satisfacción completa del apetito racional, considerándose el acto humano como un medio; y en segundo lugar la concepción de felicidad en estrecha relación al objeto en que se realiza, donde no todo acto humano se dirige a dicho objeto de felicidad (S. Th. Ia-IIae, q. 5, a. 8 in. c.).

^v “No existe un modelo de hombre válido para todo tiempo y lugar, sino que cada grupo humano realiza su humanidad de uno u otro modo, según su ‘ethos’ o ‘alma cultural’ y de acuerdo con sus propias posibilidades”. CARDENAS P., Alberto. Documento de trabajo mimeografiado. Bogotá, 1980. p. 23.

^{vi} “Corresponde a la naturaleza del hombre ser un animal sociable y político que viven en sociedad, más aún que el resto de los animales, cosa que nos revela su misma necesidad natural. Pues la naturaleza preparó a los demás animales la comida, su vestido, su defensa, por ejemplo los dientes, cuernos, garras o, al menos, velocidad de la fuga. El hombre, por el contrario, fue creado sin ninguno de estos recursos naturales, pero en su lugar se le dio la razón para que a través de ésta pudiera abastecerse con el esfuerzo de sus manos de todas esas cosas, aunque un solo hombre no se baste para conseguir las todas. Luego el hombre tienen como el vivir en una sociedad de muchos miembros”. Tomás de Aquino. La monarquía, lib. I, n. 2. Madrid , p. Tecnos, 1995. p. 6.

^{vii} “El capital social, entendido como el conjunto de valores, actitudes, formas de comportamiento e instituciones que crea, conserva o modifica una cultura, y sobre los cuales se asienta la orientación y el ritmo del desarrollo económico y social de las comunidades respectivas”. TOMASSINI, Luciano. Cambio cultural, economía y sociedad, Notas para el Seminario del BID, Ética y Desarrollo, diciembre de 2000. Disponible en internet, p. URL [http, p. //www.iadb.org/etica](http://www.iadb.org/etica).

viii “La cultura en su sentido antropológico se adquiere sin esfuerzo. Por el mero hecho de vivir juntas, cada generación transmite al siguiente, como por ósmosis, unas determinadas pautas de conducta. Es el proceso que se conoce con el nombre de «socialización»”. GONZÁLES-CARVAJAL, Op. cit. p. 264-265

ix “La Socialización Secundaria esta compuesta por cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, abriéndolo a la pluralidad de ambientes o sub-mundos al ser aleatoria y variable; pudiendo definirla así, p. Es la adquisición del conocimiento específico de roles, arraigados en la división del trabajo.

La Socialización secundaria en su desarrollo vulnera la realidad subjetiva del individuo, la cual se halla menos arraigada en la conciencia y es susceptible a ser desplazada”. Cf. MARDONES. M^a José. Análisis de la Sociedad y la fe cristiana. Madrid , p. Editorial PPC, 1995. p. 200-204.

x El proceso complejo cuyo fin primordial es la formación integral de la persona humana. BOJACÁ, Jorge. Investigación Pedagógica, Estado del Arte, Semilleros. Bogotá , p. λoγoς Edit, 2004. p 51.

xi “La ética no se puede enseñar como lecciones de moral, sino formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad y parte de una especie... todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana”. MORÍN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Op. cit. p. 11.

xii “Actuar no es sólo ponerse en movimiento, sino llevar a cabo un proyecto que trasciende lo instintivo hasta volverse irreconocible o suplir su carencia. Las acciones tienen que ver con diseños de situaciones virtuales”. SAVATER, Fernando. Bogotá , p. Ariel, 2004. p. 18.

xiii “La plenitud humana se alcanza cuando el hombre es capaz de ejercer los actos de su vida racional de modo perfecto, no una sola vez sino de modo permanente, como quien ya posee la perfección y la ejerce cuando quiere. La perfección de la naturaleza racional del hombre consiste en la posesión de los hábitos que perfeccionan sus potencias racionales para el ejercicio de los actos”. LOBATO, O.P., Abelardo. Santo Tomás, p. Arquitecto de la vida universitaria, El profesor ideal en la Paideia Tomista. Bogotá , p. Universidad Santo Tomás, 2003. p. 48-49.

xiv “La Educación es *la fuerza del futuro* porque constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo impredecible que caracterizan nuestro mundo”. MORÍN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México , p. Librería Correo de la UNESCO, 2001. p. 11.

xv “Hoy, en el sentido del lenguaje común, por disciplina ya no se entiende el cometido del maestro formador por la instrucción u orientación. Vaciada de este contenido, la palabra “disciplina” (objetiva) es el conjunto de requerimientos institucionalizados que ordenan la actividad de una colectividad; en cambio, la disciplina subjetiva es la capacidad de autodomínio o de autocontrol, consiente y responsable, en función de la realización personal o de la integración productiva en la comunidad. En esta línea, la disciplina objetiva está encaminada a sostener, estimular y crear ambiente a la disciplina subjetiva de autodomínio y, a través de ella, la capacidad de respuesta personal de tal modo que los formadores aprendan a “sentir responsabilidad de sus propias acciones”,

sin necesidad de referirse permanentemente a una instancia de autoridad". SEDANO, Gonzáles, O.P., José de Jesús. Pedagogía de la Respuesta. Bucaramanga , p. Testimonium Veritatis, Nº 7, 2002. p. 79-80.

^{xvi} "Al encontrarnos con nuestra vida como un *don*, nos percibimos ya dotados de un organismo propio, de capacidades propias, de características propias, de energías propias, con una figura y una identidad tan propias que nos individualizan, nos distinguen de los demás y nos hacen una persona singular e incanjeable. Por otra parte nos encontramos con nosotros mismos *en una situación dada*, dentro de un mundo propio, de un ambiente propio, en una circunstancia, una sociedad y una familia en las que ya estamos embarcados. Vivir, por ello, es estar yo -el yo de cada cual- con una singularidad y una situación tan incambiable que no tengo más remedio que habérmelas con este '*yo-en-situación*' (Ortega y Gasset)". SEDANO, Gonzáles, O.P., José de Jesús. Op. cit. p. 183-184.

^{xvii} "El Maestro que se limita a responder un problema solamente con argumentos de autoridad deja al discípulo con la cabeza vacía (*Quodlibeto* IV, 9,3), sino que debe enseñarlo a pensar crítica y autónomamente, para que no se quede con la cabeza vacía, pues, la enseñanza exige del Maestro poseer la ciencia que enseña de manera explícita y perfecta (*De Veritate*, 11,2)". Cf. PEÑA, O.P., Marco Antonio. Tomás de Aquino, Maestro de Humanidad. Bucaramanga , p. Testimonium Veritatis, No 8, 2002, p. 99.

^{xviii} "La posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes, es decir, de aquellos a los que el niño hará enseguida todo lo posible por parecerse". SAVATER, Fernando. El valor de educar. Op. cit., p. 25.

^{xix} "La adolescencia, dice L. Luzuriaga, es, en efecto, la época de la experimentación, de la prueba, del tanteo de la futura personalidad, y nada debe oprimirla ni agotarla, sino, al contrario, dejarle un amplio margen de iniciativa y libertad". GARCIA, O.P., Alberto. Op. cit. p. 102.

^{xx} "La Educación también implica actitudes, creencias y valores que se aprenden a través de la participación en la vida social de la escuela". BOWEN J. y HOBSEN P. Teorías de la Educación. Op. cit. p. 11.

^{xxi} "La Pedagogía, como función social, tiene que educar la personalidad del alumno en la línea propia de su evolución y desarrollo. Tiene también a misión de velar por la cohesión y armonía de los cuadros sociales. Debe contemplar el alto valor del amor de benevolencia". GARCIA, Alberto. Op. cit. p. 55.

^{xxii} "la educación propiamente dicha y la instrucción, donde el pedagogo al convivir con los niños o adolescentes los instrúa en los valores de la ciudad, formando su carácter y velando por el desarrollo de su integridad moral; mientras que el maestro se encargaba de enseñarles los conocimientos instrumentales como la lectura, escritura y aritmética, necesarios para desarrollar su vida como parte de la sociedad; pues, la educación brindada por el pedagogo era imprescindible para destacar en la primera, mientras que las instrucciones del maestro se orientaban más bien a facilitar o dirigir la segunda". SAVATER Fernando. El valor de educar. Op. cit. p. 31.

^{xxiii} "El solitario tomasiano tendrá la soledad como "medio de perfección" de su amor a los hombres, pero no optará por ella sin previa preparación comunitaria". CARDENAS, Alberto. Persona, p. Solitario Social en Tomás de Aquino. Op. cit. p. 43.

^{xxiv} "Alma es la forma substancial o acto primero de un cuerpo físico orgánico, capaz de existir; o también, p. Es el primero principio en virtud del cual vivimos, sentimos, pensamos y nos movemos de un lugar a otro". ALMEIDA, O.P., Enrique. La antropología de Santo Tomás de Aquino, su concepto sobre el hombre. En , p. I

Semana Nacional Tomista (18 , p. 11-15 de mar. 1991 , p. Quito), Ética y política en Tomás de Aquino. Quito , p. Sociedad ecuatoriana de filosofía "Tomás de Aquino", sección Ecuador, 1992. p. 143.

^{xxv} "En tanto que *persona* significa la sustancia individual, se infiere que su constitutivo formal no es otro que el ser, acto primero del ente, el cual confiere toda perfección (S. Th. I, q. 4, a. 1 ad 3); la esencia, o aquello en lo que consiste el ente, se comporta entonces de modo potencial ante el ser, resultando por lo mismo el constitutivo material de la persona, y el ser, en cuanto participado por la naturaleza racional, lo que da a la persona ese "modo más especial y perfecto" de individualidad, que lleva a nombrarla de un modo diferenciado; y no sólo con el término común *persona*, sino con nombres propios para cada una de las personas". *Ibíd*, p. 174.

^{xxvi} "el conjunto de elementos materiales, simbólicos, espirituales que integran la vida bien de una etnia, bien de la humanidad; y que Tylor define más concretamente como un conjunto trabado de maneras de pensar, de sentir y de obras más o menos formalizadas, que, aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas, sirven de un modo subjetivo simbólico a la vez, para construir a esas personas en una colectividad particular y distinta", BOJACA A., Jorge, La Lengua Filosófica Universal, 2000. Pg. 342.

^{xxvii} "La educación no quedará así identificada sólo con el arduo y disciplinario ejercicio formativo, sino que el crecimiento virtuoso del educando irá progresivamente aumentando su grado de felicidad". MARTÍNEZ, Enrique. *Op. cit.* p. 85.

^{xxviii} "La subjetividad social es la subjetividad en que está organizada la sociedad en su conjunto, y en cada uno de los espacios particulares en que el sujeto se desarrolla... Entonces la subjetividad social va a mostrarnos cómo en cada espacio social -en la medida en que el ser humano entra en relación con los otros y con cada espacio particular- existe un proceso de subjetivación que no es simplemente su subjetividad individual, sino la del espacio que está articulándose, y ahí siempre existe -como tensión- esa relación entre la subjetividad social y la subjetividad individual que toma desdoblamientos singulares, pues el sujeto tiene que producir espacios" (73), p. 243

^{xxix} "La formula del pluralismo no es 'todo vale', sino, en los que respecta a proyectos de felicidad, cada quien puede perseguir los suyos e invitar a otros a seguirlos, con tal que respete unos mínimos de justicia, entre los que cuenta respetar los proyectos de los demás; en lo que se refiere a los mínimos de justicia, deben respetarlos la sociedad en su conjunto". Cortina, Adela, 2002, 57