

LAS IMÁGENES DEPORTIVAS MEDIADAS EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS  
SUBJETIVIDADES JUVENILES.

**Autoras**

Sandra Milena Silva Pérez

Nathalia Pilar Guzmán Pinzón


Sandra Milena Carrillo Sierra

**Directora**

Yolanda Gómez Mendoza

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL  
BOGOTÁ D.C.

2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de líderes</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo De Grado De Maestría
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Las imágenes deportivas mediadas en la configuración de las subjetividades juveniles.
<b>Autor(es)</b>	Silva Pérez, Sandra Milena; Guzmán Pinzón, Nathalia Pilar; Carrillo Sierra, Sandra Milena.
<b>Director</b>	Yolanda Gómez Mendoza
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 21 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	IMAGEN; DEPORTE MEDIADO; SUBJETIVIDAD; MASS MEDIA; TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA.

<b>2. Descripción</b>
<p>Trabajo de grado donde las autoras realizan un aporte de nuevos conocimientos sobre las implicaciones de las imágenes de deporte mediadas en la configuración de las subjetividades de los jóvenes de la Institución Educativa Camilo Torres del municipio de Aguazul- Casanare, con el fin de proponer una estrategia pedagógica que posibilite el uso crítico de las imágenes mediadas para la configuración de otras subjetividades. Con ello se busca contrarrestar el poder consensual de los <i>mass media</i>, no desde su simple satanización sino de un uso reflexivo y crítico para propiciar una transformación en las organizaciones escolares.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Barbero, J. (1993). <i>Materiales de sociología del deporte</i>. México: Las ediciones de la piqueta.</p> <p>Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En <i>La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales</i>, 124-134. Recuperado de <a href="http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcsupn/20121130052459/memoria.pdf">http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcsupn/20121130052459/memoria.pdf</a></p> <p>Calderón, A. (2012). <i>Los procesos de configuración de la subjetividad política en escenarios educativos</i>. (Maestría en Educación, no publicada) Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <a href="http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2860/1/37926C146.pdf">http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2860/1/37926C146.pdf</a></p>

- Cubides, H. (2004). Formación del sujeto político. Escuela medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En: Laverde, Daza & Zuleta. *Debates sobre el sujeto: Perspectivas contemporáneas*. (p. 105-127). Bogotá: Siglo del Hombre
- Debord, G. (1967). La sociedad del espectáculo. En Revista Observaciones Filosóficas. (p. 1-71). Madrid
- Elias, N., y Dunning, E. (2014). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Tercera edición. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Freire, P., Faundez, A. (2014). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Editorial Paz e Terra SA. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- González, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. En Revista CS en Ciencias Sociales N°11, 19-42. p. 23-42. Cali. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i11.1565>
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. En Revista *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. Redalyc. ISSN 1794-9998. p. 225-243. Recuperado de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=67940201>
- Habermas, J. (1994). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid.
- Ibáñez, J. (1986). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y Crítica*. Quinta edición. España: Editorial siglo Veintiuno Editores. }
- Mejía, M. R. (2004). La globalización educativa reconstruyendo el sujeto en la modernidad. En: Laverde, Daza & Zuleta. *Debates sobre el sujeto: Perspectivas contemporáneas*. (p. 149-177).
- Morales, M., Ávila, M., y Arias, G. (2014). Subjetividades políticas y prácticas de resistencia

de jóvenes de dos organizaciones juveniles de las ciudades de Ibagué y Bogotá. En *Revista Aletheia: ISSN 2145-0366 Vol. 6 N° 2. p. 60-77*. Bogotá. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/210/181>

McLaren, P. (1998) Escritos desde los márgenes: Geografías de identidad, pedagogía y poder. En McLaren, P. y Giroux, H. *Multiculturalismo Revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo milenio* (p. 17 – 42). Madrid: Siglo XXI Editores.

Relatoría (2 de mayo de 2016). Transcripción del grupo de discusión. Relatoras: Sandra Milena Silva, Nathalia Pilar Guzmán, Sandra Milena Carrillo. Casanare-Colombia.

Steiner, G. (1998). Una lectura bien hecha. En *Mapocho Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* N°43, 1-8. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mapocho-revista-de-humanidades-y-ciencias-sociales--0/html>

Sontag, S. (2011). *Ante el Dolor de los Demás*. Colombia: Mondadori.

Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. En: *Revista Colombiana de Educación* [en línea] 2006, (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244005>> ISSN 0120-3916

Torres, A. y Torres, J. (S.F). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol12\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol12_04arti.pdf)

Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. En: *Anthropos* 186, septiembre – octubre. Barcelona. (p. 23-36.)

Zuleta, E. (1991). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Colombia: Altamir Ediciones.

#### 4. Contenidos

El interés por analizar el poder que ejercen las imágenes deportivas construidas por los medios masivos de comunicación en la configuración de las subjetividades juveniles, surge por el gran impacto que dichas imágenes tienen en su vida cotidiana. La idea que los jóvenes se configuran del éxito, su idea de belleza, su jerarquía de valores al devenir de los parámetros que imponen los mass media se desvirtúa, pues esas producciones culturales propagan a todos los ámbitos sociales y culturales visiones de mundo capitalistas que producen nuevas subjetividades. Entonces como objetivo central del trabajo se propone una alternativa pedagógica que posibilite el agenciamiento de nuevas subjetividades, a partir de prácticas alternativas basadas en el uso crítico de los mass media.

En cuanto al marco teórico se aborda desde tres tópicos discursivos: el deporte mediado, la subjetividad, y transformación pedagógica a través de la imagen. El primer referente teórico se fundamenta a partir de los aportes de la sociología. Así el deporte en la actualidad tiene la capacidad de permear la mayoría de los espacios sociales, pero en contravía de sus características fundantes, donde el viejo factor del juego empieza a sufrir una atrofia, un desvanecimiento de su función equilibrante. Por lo tanto, como parte del declive del elemento lúdico, de la espontaneidad, los deportes han experimentado un giro hacia la competitividad desmedida, al espectáculo de masas y la publicidad. En el segundo referente, se plantea que los jóvenes en su subjetividad individual son sistemas condensadores de los efectos y causas de las pluralidades de subjetividades vecinas. La subjetividad de las personas no depende exclusivamente de sus propias producciones aisladas sino de sus experiencias vividas en diferentes instancias sociales. En otros términos, siempre es de naturaleza social e histórica en cuanto que cada sujeto es una variante de procesos subjetivos colectivos, ya que precede y trasciende a los individuos. Por último, el referente teórico de transformación pedagógica se basa en las Pedagogía Críticas, a grandes rasgos se intenta fundamentar teóricamente el cómo sensibilizar y generar un discurso crítico, por parte de los jóvenes, frente a las imágenes mediadas.

Además de acuerdo con los hallazgos obtenidos y su interpretación se exponen los discursos de los jóvenes participantes, en donde se evidencia respecto a las imágenes de deporte mediado, y por consiguiente las subjetividades que se están produciendo a partir de dichas imágenes, el interés por la sobreexposición del cuerpo, la competencia, y a su vez, una subjetividad juvenil permeada por los avatares del capitalismo, pues elementos como el esfuerzo, la disciplina o la dedicación, que devienen a su vez del deporte mediado, tienen como único fin enaltecer el crecimiento económico. Ante este panorama, se evidenció el poco uso de la imagen dentro del escenario escolar y el anhelo por parte de los jóvenes de ser escuchados y valorados. Así, un uso significativo recae en la posibilidad de una alternativa pedagógica para la lectura crítica de imágenes que descansa en tres momentos: el primero implica la formulación de una pregunta a partir del cuestionamiento lento y pausado, el segundo incluye la otredad, el construir sentidos con los otros para finalmente posibilitar en el sujeto-espectador una transformación de su visión de mundo.

## **6. Metodología**

La investigación se configuró en el campo de las pedagogías críticas, y se desarrolló a partir de la propuesta de Ibáñez (1986): en el nivel epistemológico respondió específicamente al paradigma Socio-crítico (Habermas, 1994), en el nivel metodológico se optó por la perspectiva estructural, y en el nivel técnico se hicieron dos grupos de discusión cada uno con diez jóvenes de los grados décimo y undécimo, hombres y mujeres de la Institución Educativa oficial Camilo Torres Restrepo del Municipio de Aguazul Casanare. Para el análisis del discurso de los jóvenes se tuvieron en cuenta los postulados de Ibáñez (2003) y los presupuestos del análisis crítico del discurso de Van Dijk (1999), finalmente desde Ibáñez (2003) se logró interpretar y analizar desde los diferentes consensos sus apreciaciones frente

al uso que dan los mass media al deporte, las formas de configuración de sus subjetividades a partir de imágenes de deporte mediado, y con base en la experiencia de los jóvenes plantear una alternativa pedagógica para la lectura crítica de imágenes en la escuela.

### 7. Conclusiones

El deporte mediado impone unos condicionamientos modeladores y totalizantes que configuran las subjetividades juveniles, éstas a su vez se caracterizan por elaborar relatos que desvirtúan su realidad inmediata. Por su parte, a través de los discursos de los jóvenes se evidencia prácticas educativas en donde hay poca presencia de las imágenes con fines pedagógicos, éstas se limitan a servir de ornato visual dejando a un lado la posibilidad de prácticas de uso reflexivo y crítico de la imagen.

En esa medida como la propuesta implica el agenciamiento y la transformación de las prácticas pedagógicas, se propone como alternativa pedagógica para emprender lecturas críticas de imágenes, tres momentos, en donde los jóvenes cuestionan, tejen sentidos con los otros, para finalmente ampliar su visión de mundo y posibilitar otras subjetividades. Hay que decir que tal propuesta, recae en la figura del maestro en su responsabilidad social y política. Al construir lecturas críticas con los estudiantes y producir sentidos polisémicos, se asume una práctica pedagógica abierta al diálogo y a la posibilidad de configurar otras subjetividades distintas a las que devienen del capitalismo, otras visiones de mundo que produzcan acciones contrahegemónicas frente a los discursos de los *mass media* para transformar la realidad social.

<b>Elaborado por:</b>	Silva Pérez, Sandra Milena; Guzmán Pinzón, Nathalia Pilar; Carrillo Sierra, Sandra Milena
<b>Revisado por:</b>	Yolanda Gómez Mendoza

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	10	02	2017
------------------------------------------	----	----	------

# Las imágenes deportivas mediadas en la configuración de las subjetividades juveniles<sup>1</sup>

Sandra Milena Silva Pérez  
Nathalia Pilar Guzmán Pinzón  
Sandra Milena Carrillo Sierra

## Resumen

Este artículo analiza las condiciones y posibilidades para el ensamblaje de nuevas subjetividades a partir de prácticas pedagógicas alternativas basadas en el uso crítico de los *mass media*. En este sentido, a partir del estudio realizado, se indagó por las maneras como se configuran subjetividades en los jóvenes a partir de las lecturas de imágenes deportivas mediadas. Su perspectiva teórica fue el campo emergente de las pedagogías críticas, bajo los presupuestos de Ibáñez (1986), en el nivel epistemológico respondió al paradigma socio-crítico (Habermas, 1994), en el nivel metodológico optó por la perspectiva estructural y en el técnico por los grupos de discusión. Con base en el análisis crítico de los discursos de los jóvenes identificó el deporte como un contenido de la industria cultural que al ser mediado configura en ellos subjetividades instituidas. A su vez, permitió reconocer que la imagen mediada más que una forma de poder, dominio y control de los sujetos, puede ser un punto de fuga desde las prácticas pedagógicas en la configuración de respuestas contra hegemónicas. Finalmente, los aportes contemplan una propuesta pedagógica que propende por alcanzar desde los jóvenes, lecturas críticas de las imágenes mediadas que posibiliten otras formas de entender el mundo.

## Palabras clave

**Imagen, deporte mediado, subjetividad, *mass media*, transformación pedagógica.**

## Summary

This article analyzes the conditions and possibilities for the assemblage of new subjectivities from alternative pedagogical practices based on the critical use of the mass media. In this regard, we investigated the ways youth subjectivities are configured from the reading of sports mediated images. Its horizon was the emerging field of critical pedagogies, under the assumptions of Ibanez (1986), on the epistemological level Responded to the socio-critical paradigm (Habermas, 1994), on the methodological level, in which he opted for the structural perspective and the technical for the discussion groups. Based on the critical analysis of the speeches of young people he identified sport as a content of the cultural industry that by being mediated instituted subjectivities configures in them. In turn, it allowed to recognize that the mediated image rather than a form of power, domination and control of individuals may be a vanishing point from pedagogical practices in shaping responses counter hegemonic. Finally, the contributions contemplate a pedagogical proposal that tends get from young people different critical readings of mediated images that allow other ways of understanding the world.

## Keywords

**Image, mediated sport, subjectivity, mass media, pedagogic transformation.**

## Resumo

Este artigo analisa as condições e possibilidades para a montagem de novas subjetividades a partir de práticas pedagógicas alternativas baseadas uso crítico dos meios de comunicação. A este respeito, conclui-se que as formas subjectiveis nos jovens estão configurados a partir da leitura de imagens desportivas mediadas. Seu horizonte era o campo emergente da pedagogias críticas, os baixos orçamentos Ibanez (1986), no nível epistemológico ele respondeu ao paradigma sócio-crítica (Habermas, 1994), sobre a perspectiva de nível metodológico optou por estrutural e técnica para grupos de discussão. Com base na análise crítica dos discursos dos jovens identificou - se o desporto como uma indústria de conteúdo cultural que ao ser mediada configura nos jovens subjetividades instituidas . Por sua vez, permitiu

---

<sup>1</sup> Los hallazgos aquí mencionados hacen parte de la investigación realizada entre los años 2015 y 2016 como trabajo de grado en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano y la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia.

reconocer que a imagem mediada ao invés de uma forma de poder, dominação e controle pode ser um ponto de fuga a partir de práticas pedagógicas na formação de respostas contra a supremacia. Finalmente, as contribuições contemplam uma proposta pedagógica que tende a atingir leituras críticas de imagens mediadas pelos jovens que permitem outras formas de compreender o mundo.

#### Palavras chave

Imagem, esporte mediado, subjetividade, meios de comunicação, transformação pedagógica.

## Introducción

*Las enormes fauces de la modernidad han masticado la realidad y escupido todo el revoltijo en forma de imágenes... Vivimos en una sociedad del espectáculo. Toda situación ha de ser convertida en espectáculo a fin de que sea real, es decir, interesante [...] Las personas mismas anhelan convertirse en imágenes: celebridades. La realidad ha abdicado. Sólo hay representaciones: los medios de comunicación.*

(Sontag, 2011, p. 93)

En la actualidad cobra especial interés analizar cómo se agencia la configuración de las subjetividades de los jóvenes frente a las producciones de los medios masivos de comunicación, específicamente las imágenes de deporte, que al ser mediadas, vienen produciendo aceptación e impacto en la vida cotidiana de los jóvenes. La idea que éstos se configuran del éxito, su idea de belleza, su jerarquía de valores, al devenir de los parámetros que imponen los *mass media* se desvirtúa, pues esas producciones culturales propagan a todos los ámbitos sociales y culturales visiones de mundo capitalistas que producen nuevas subjetividades. Ante este panorama la escuela, con sus procesos de enseñanza - aprendizaje se evidencia inadvertida, quizá porque sus avances estructurales didácticos y curriculares no son significativos para las necesidades sociales contemporáneas. Sin embargo, estas producciones mediáticas más que fisurar o distanciar podrían fortalecer los procesos educativos.

Esta investigación presentó una aproximación a las condiciones y posibilidades para el agenciamiento de nuevas subjetividades a partir de prácticas pedagógicas alternativas basadas en el uso crítico de los *mass media*. Esto implicó repensar la responsabilidad social de la escuela frente a las implicaciones de estos textos mediáticos, y posibilitar herramientas alternativas o prácticas pedagógicas críticas que se puedan incorporar para contrarrestar el poder consensual de los *mass media*. No desde su simple satanización sino de un uso reflexivo y crítico en el escenario escolar. Por lo tanto, resultó pertinente reconocer y develar los dispositivos de dominio implícitos en los discursos de los diferentes engranajes que moldean y ejercen un poder en lo social y lo cultural, y que en el sujeto producen concepciones determinadas en los diferentes ámbitos que lo definen y lo controlan.

Para la realización del presente trabajo investigativo se adoptó la perspectiva estructural propuesta por Ibáñez (1986), en el sentido que nos permitió detenernos en los discursos de los jóvenes y reconocer los diversos significados que se gestan desde sus interrelaciones colectivas. De



este modo, la hipótesis probada señala que las imágenes emitidas por los *mass media* como marco de regulación social configuran subjetividades instituidas en los jóvenes, sin embargo, los sujetos al estar dentro de contextos educativos de cohorte instituyente tienen la capacidad de generar resistencias, y posibilitar una emancipación frente a los procesos de alienación de las imágenes mediadas.

De acuerdo con lo anterior, los objetivos que estructuran este artículo pretenden indagar las distintas apreciaciones que tienen los jóvenes del manejo que hacen los *mass media* del deporte, comprender las formas de configuración de las subjetividades en los jóvenes que surgen a partir de los *mass media* con imágenes de deporte, y establecer una alternativa pedagógica que posibilite el uso crítico de las imágenes en las prácticas pedagógicas. En un primer momento, se expone algunas consideraciones epistemológicas particulares de las tres categorías que comprende la investigación a saber: deporte mediado, subjetividad y transformación pedagógica a través de la imagen. Un segundo momento expone el análisis de los discursos de los jóvenes, a partir de su interacción con imágenes mediadas (estáticas y en movimiento), con el fin de establecer a partir de sus experiencias, alternativas pedagógicas que permita hacer lecturas críticas de dichas imágenes. Finalmente, a manera de conclusión se presentan algunas condiciones y posibilidades para el agenciamiento de nuevas subjetividades a partir de prácticas pedagógicas alternativas basadas en el uso crítico de los *mass media*.

## **Fundamentos conceptuales**

El deporte en la actualidad se ha convertido en un importante referente para entender las dinámicas de las producciones de los grupos sociales y culturales que continuamente vienen transformándose. En concordancia Elias y Dunning (2014) enumeran tres aspectos que están contribuyendo al aumento social del deporte, a saber: ha cobrado fuerza como una de las principales fuentes de emoción agradable, se ha convertido en un medio de identificación colectiva, y se ha constituido en una de las claves que dan sentido a la vida de los sujetos. De tal forma, estas dinámicas del deporte nos permiten conocer las formas en que los *mass media* configuran la subjetividad de un grupo determinado de jóvenes, al ser el deporte un fenómeno socio-cultural que consolida estructuras reguladoras y posee:

Una caracterización propia, la identificación y comprensión de un régimen particular de tensiones, modos de saber, competencias y capacidades, técnicas corporales y marcos de regulación abiertos a una relajación de las tensiones cotidianas y al logro de bienestar y placer, a una catarsis que desplaza y anula las cargas afectivas del sobre esfuerzo exigido por el rigor en las regulaciones del trabajo. (Elias y Dunning, 2014, p.18)

Es decir, el deporte va más allá de las fronteras del trabajo, no como una actividad residual ni anodina, sino que pertenece a la esfera del tiempo libre que libera y recrea a los sujetos de los establecimientos, de las rutinas sistemáticas y tensiones del trabajo. Por lo tanto, le hacen posible resistir al control impuesto por la racionalidad de los sistemas mecánicos e impersonales de las responsabilidades laborales y le posibilita exaltaciones emotivas que le generan satisfacción pero dentro de unas regulaciones, de un orden normativo de alianzas ceremoniales y lúdicas para su práctica o su afición.

Se colige entonces, que el deporte fuera de ser una actividad organizada en grupo y centrada en el enfrentamiento de al menos dos contendientes, de requerirse de un esfuerzo físico y mental y de librarse de acuerdo a unas reglas prescritas (Elias y Dunning, 2014), conlleva a un complejo de polaridades y uniformidades, que permite la consolidación de otras formas de relación que conducen a modos inéditos de significaciones de la experiencia tanto a sujetos actores como a espectadores. Las prácticas deportivas, entonces, suponen la puesta en acción de una serie de dispositivos que aseguran unas determinadas formas de conducta y de disciplina corporal que los particularizan y los agrupa, y que refleja además la jerarquía de valores, conductas y objetivos que se configuran dentro del marco cultural donde se desarrollan. De tal forma si se quiere entender los comportamientos deportivos en una determinada sociedad, es determinante comprender la pauta cultural general que configuran tales comportamientos.

En este escenario llama la atención la virtud del tratamiento del deporte dado por los *mass media*, como explica Barbero (1993) “la espectacularidad deportiva no es natural, pues tiene que ver con el proceso de diseño de la propia práctica y con las intervenciones y modificaciones de los distintos agentes involucrados” (p. 32). Así, el juego empieza a sufrir una atrofia como parte del declive del elemento lúdico, de la espontaneidad, de esta manera, los deportes experimentan un giro hacia estados de antagonismo, al espectáculo de masas y la publicidad.

Lo anteriormente expuesto conlleva, según las teorías sociológicas de Elias y Dunning (2014), a afirmar que los deportes modernos están sometidos a una serie de tensiones y de producciones culturales totalizantes minadas por una doble dinámica, como son: la hegemonía de las sociedades industrializadas y los *mass media*. Tal simbiosis convierte al deporte en una actividad “exigente, orientada hacia el éxito y enajenante” (p. 282). Semejante a la actividad a la cual se oponía, es decir al trabajo. Esto significa que tales presiones que operan por los tiempos posmodernos promuevan en el espíritu deportivo los ánimos exclusivamente resultadistas, de mentalidad enfocada al triunfalismo, de ganar y de imponer records, además de promocionar a equipos, jugadores y distintivos simbólicos como producciones de bienes, inversiones y servicios de consumo que se ofrecen a la afición y que a su vez refuerzan desigualdades (Barbero, 1993).

Con ello, el dispositivo que maximiza los espacios de cobertura de la popularidad del deporte, y que a su vez promueve la seriedad en la afición del espectador desligándolo de lo lúdico y de lo educativo, son las extensiones discursivas audiovisuales de los *mass media* que promueven con sus tecnologías las dinámicas de consumo del capitalismo convirtiendo al deporte en un espectáculo de masas. Al respecto Debord (1967) afirma:

El espectáculo, considerado en su totalidad, es a la vez el resultado y el proyecto de un modo de producción existente. No es el suplemento del mundo real ni su decoración superpuesta. Es el corazón del irrealismo de la sociedad real. Bajo todas sus formas particulares, información o propaganda, publicidad o consumo directo de entretenimientos, el espectáculo constituye el modelo presente de la vida socialmente dominante. Es la afirmación omnipresente de una elección ya hecha en la producción, y su corolario el consumo. (p. 9)

Ese espectáculo es producción del tiempo posmoderno agenciado por el poder omnipresente de los *mass media* que satura lo deportivo con imágenes y símbolos, con ideologías persuasivas de consumo y generan en el sujeto aficionado, deportista, observador, diferentes modos de pensar lo

individual y lo social. Ya que sus mensajes canalizados en imágenes atractivas, dinámicas y coloridas carecen de neutralidad en sus figuras o ídolos deportivos, la supremacía de unos deportes sobre otros, las marcas, los patrocinadores, la promoción de una estética del cuerpo. Así, sutilmente invaden los espacios donde se desarrolla el tiempo libre, el entretenimiento y el ocio configurando a su vez, un tipo de subjetividad.

A su vez, Morales, Ávila y Arias. (2014) abordan la subjetividad desde lo social. En sus postulados elaboran diálogos epistemológicos sobre la consolidación de la subjetividad política al afirmar que esta “se sitúa en procesos históricos, sociales y culturales específicos y que dotan de sentidos y significados su acción política, y relevan su capacidad como sujetos transformadores de sus contextos” (p. 5). Estos autores proponen entender la subjetividad social como una dimensión discursiva, representacional y emocional que se da a nivel macro y micro social. Es decir, no es algo acabado, por el contrario está en continua construcción y cabe la posibilidad de que se avizore por ser instituyente.

Por su parte, Calderón (2012) aborda el papel de la escuela ante las subjetividades emergentes y afirma que los elementos de la memoria y las emociones son relevantes para comprender la subjetividad. Estos dos elementos permiten oponerse a los discursos dominantes, y también posibilitan nuevos significados que configuran otras subjetividades. Este autor afirma, que si la escuela quiere ejercer un papel crítico y posibilitar otras subjetividades deberá unir al conocimiento racional lo emocional. Pues los intereses de los educandos, su contexto y su historia intervienen tanto en su aprendizaje como en la configuración de sus subjetividades.

Sin embargo, será González (2008) quien fundamente con más rigurosidad el concepto de subjetividad, pues lo aborda desde los referentes de la psicología para imbricarlos en los terrenos de las Ciencias Sociales. Dentro de este marco plantea la categoría de *sentido subjetivo*, y lo define como “la unidad inseparable de las emociones y de los procesos simbólicos” (p. 233). Ese binomio complementario produce multiplicidad de desdoblamientos subjetivos y se entiende como la unidad fundamental que define el carácter subjetivo. Lo simbólico se refiere a los rasgos icónicos que se forman en los procesos psíquicos, como la imaginación y la fantasía. Dicho sentido subjetivo nace al vivenciar lo vivido, o sea en el transcurso de su experiencia. Esta experiencia surge entonces “*espontáneamente* en el ser social, pero ella no brota sin pensamiento, surge porque los hombres son racionales, piensan, reflexionan sobre lo que les acontece a ellos y a su mundo” (Thompson, citado por Betancurt, 2004, p. 5).

Así, la práctica se convierte en experiencia cuando el sujeto la reflexiona, la reconoce como producto de un saber cultural. Más específicamente Thompson (1981) propone dos nociones de experiencia: vivida y percibida, la primera se entiende como los conocimientos históricos, sociales que el sujeto construye desde su vivencia y cotidianidad en relación con su contexto local y se constituyen de sus reacciones mentales y emocionales; mientras que la experiencia percibida es aquella que proviene “extra muros” de discursos formalizados y acumulados ya sean políticos, filosóficos, publicitarios de los medios de comunicación, incluso de los textos escritos de difusión cultural.

Complementando, “el sentido subjetivo se define como la unidad en que se expresa la configuración subjetiva desarrollada en el curso de la acción” (González, 2013, p. 35). Es decir, la acción viene a ser el proceso crucial de la conformación de la subjetividad y define a la persona en la correlación de las configuraciones subjetivas de la acción y de la personalidad. Estas son sistemas “auto-organizados” y dinámicos que generan sus propias reproducciones y determinan la organización de la subjetividad de un sujeto en acción contextualizado en múltiples entramados sociales. Además, “esas configuraciones se organizan en un sistema recursivo que definimos como personalidad” (González, 2013, p.36). En este sentido, no somos producto de un determinismo ambiental sino consecuencias y efectos de la experiencia, de las acciones, de nuestro modo particular de entender el mundo.

De esta manera, el sentido subjetivo constituido por lo simbólico y lo emocional no emerge exclusivamente de la experiencia de los sujetos al interiorizarlas, pues esa producción psicológica se da por causas y efectos colaterales diversos, en el pulular de las relaciones sociales. Así, la familia, la escuela, los amigos, los emergentes culturales mediáticos u otros colectivos están integrados por producciones subjetivas de otros nichos sociales. Los sujetos, en este caso los jóvenes en su subjetividad singular, son sistemas condensadores de los efectos y causas de las pluralidades de subjetividades vecinas. La subjetividad de los sujetos no depende exclusivamente de sus propias producciones aisladas sino de sus experiencias vividas en diferentes instancias sociales. En otros términos, siempre es de naturaleza social e histórica en cuanto que cada sujeto es una variante de procesos subjetivos colectivos, ya que precede y trasciende a los sujetos.

Tales experiencias se revelan en los jóvenes en su cotidianidad, y ahora en los múltiples y cambiantes cuerpos discursivos de los *mass media*. Los alcances y manifestaciones de estas reproducciones tecnológicas imponen sugestivamente unos condicionamientos modeladores y totalizantes de subjetividad. Mejía (2004) profundiza, “esos medios además de transmitir creencias, conocimientos, imágenes o prejuicios, van más allá, promoviendo la hegemonía de ciertas formas desde una lógica visual propia [...] construyendo así una subjetivación desde la imagen” (p. 164).

Por lo tanto, es necesario replantear el rol que deben asumir los sujetos sociales en las dinámicas de producción histórica, con el fin de posibilitar el surgimiento de una subjetividad instituyente. Así, toda reflexión sobre subjetividad desencadena en una reflexión sobre la constitución del sujeto en sus intenciones por resolver todo aquello que lo constriñe y lo fragmenta. Zemelman (1992) señala:

Lo anterior obliga a abordar la historia del hombre como la historia de su razón: su empeño por construirse como sujeto buscador de contornos, transgresor de límites para alcanzar espacios de conciencia y experiencia más vastos para apropiarse de nuevos horizontes[...] en la tensión entre la conformidad con lo dado y necesidad de realidad; entre predominio de una modalidad particular de racionalidad y pluralidad de racionalidades; entre conocimiento codificado y la transformación del conocimiento en conciencia y voluntad histórica; entre el ocultamiento del movimiento de la realidad y procesos constituyentes. (p. 8)

Desde esta perspectiva el sujeto en su praxis es producto de lo dado, como portador de prácticas, productor de inéditas relaciones y de nuevas realidades a merced de sus propios intereses e intencionalidades. Aún más, se constituye como sujeto cuando rechaza y reflexiona sobre las experiencias de esa subjetividad instituida dada. En consecuencia, resulta enriquecedor decodificar

ese lenguaje juvenil que permita avizorar a un sujeto en resistencia, en procesos de emancipación y transgresor de los constructos dados por las producciones mediáticas.

Asimismo se reconoce que para comprender los procesos de configuración de las subjetividades de los jóvenes situados en la escuela e influenciados por las extensiones totalizantes de los *mass media*, se deben retomar sus concepciones frente al éxito, la felicidad, su valoración frente a las figuras deportivas y sus lecturas particulares frente a las imágenes. A su vez, construir una aproximación a la categoría de prácticas pedagógicas alternativas a través de la imagen implica, por una parte, analizar el poder que encierra la imagen con sus sentidos, intenciones y contenidos, y por otra parte, plantear la posibilidad de que sea en el escenario escolar que se agencie, apoyada en dicho poder, una transformación pedagógica.

La imagen, según Sontag (2011) está configurada por lo subjetivo y lo objetivo pues, por una parte, la fotografía registra la realidad a partir de una técnica, lo objetivo se da por el registro que se hace gracias a un recurso externo al sujeto. Por otra parte, el elemento subjetivo es la voz particular de quien construye la imagen. Las fotografías o las imágenes son o deberían ser un testimonio, una versión o una postura, de quien retrata la realidad. En consecuencia, parecería que dan cuenta del elemento ético del sujeto-creador, de su grado de responsabilidad frente a lo que incluye o excluye de la realidad que presenta al espectador. Es así, como Susan Sontag (2011) en su propuesta, trata de responder a las cuestiones sobre ¿Cómo las imágenes afectan al sujeto-espectador? Y ¿Si es posible que esas imágenes una vez aceptadas o rechazadas puedan sensibilizar o unir en criterios a los sujetos espectadores?

Responder a esta última cuestión afirmativamente, implica decir que las imágenes por sí solas explican, dotan de comprensión o dan sentido a la realidad que representan y desafían al sujeto en su subjetividad emergente, instituyente. Devienen como elementos de transformación y posibilitadores de otras subjetividades en acciones contra hegemónicas. En este sentido, Sontag (2011) afirma “las fotografías no hablan por sí mismas, es necesario un pie de página, este pie de página de alguna manera representa la cuestión ética del creador pues él estuvo en ese instante, él tomó la fotografía y esto lo dota de una responsabilidad” (p. 20). Por otra parte, los efectos de la imagen en el sujeto-espectador pueden resultar polisémicos, pues “son múltiples los usos, para las incontables oportunidades que depara la vida moderna de mirar con distancia, por el medio de la fotografía”. (Sontag 2011, p. 18).

El papel del espectador a la hora de interpretar las imágenes resulta entonces trivial o vacío, en la medida en que sus recuerdos sean inmediatos y ocupen sólo un instante, un momento pasajero, y lo que produce en el espectador bien sea temor, excitación, solidaridad, aprobación, compasión, dependa de la forma espectacular como se presenta al espectador, y el carácter de perdurabilidad, a su vez, estaría mediado por el grado de comprensión o reflexividad que tenga el espectador. Al respecto Sontag (2011, p.18) afirma que “la búsqueda de imágenes más dramáticas impulsa la empresa fotográfica y es parte de la normalidad de una cultura en que la conmoción se ha convertido en la principal fuente de valor y estímulo del consumo”. De esta manera, cada vez más el

espectador necesita de la constante estimulación y necesita que los contenidos que consume sean presentados de forma espectacular.

Vale plantear entonces la cuestión de ¿Cómo sensibilizar al espectador frente a lo que ve, a pesar de la sobresaturación de imágenes en las que se halla inmerso? Responder esta cuestión, implica reconocer la necesidad de configurar un espectador activo, pues las imágenes por sí solas son sólo eso, imágenes. Ser un espectador activo requiere de una mirada atenta, comprensiva y reflexiva. Tal vez para poder aprehender las imágenes se requiera, según Sontag (2011), de un distanciamiento. De esta manera, Sontag (2011) más que resolver las anteriores cuestiones propone cuestionamientos que traten de reflexionar ante la vertiginosidad de las dinámicas actuales del mundo visual, de darle una mirada sensible, pausada y humana.

Por lo tanto, resulta significativo referenciar los trabajos de McLaren (1998) en los que sostienen que “una política cultural requiere que se elabore una pedagogía que sea receptiva a las historias, los sueños y las experiencias que los alumnos llevan a la escuela” (p. 203), con los planteamientos del “universo vocabular” propuesto por Freire (2000). Este es entendido como el conjunto de palabras que expresan una visión de la vida, o el lenguaje a partir del cual los sujetos interpretan el mundo. Pues si se quiere apostar por una transformación pedagógica a través de la imagen, se debe tener en cuenta el poder que ésta tiene a través de sus discursos implícitos y explícitos para producir un tipo de sujeto.

Ahora bien, teniendo como premisa el hecho de que la humanidad desde sus inicios ha utilizado imágenes en procesos comunicativos y de forma menos frecuente en procesos pedagógicos que dan prioridad al texto escrito, es de sumo valor responder la cuestión de ¿Por qué es importante trabajar con imágenes dentro del escenario escolar? La propuesta de Dussel, Abramowski y Laguzzi (2010) discurre en tratar de responder la anterior cuestión, al respecto los autores entienden la escuela como el lugar en donde confluyen perspectivas en tensión, una de estas perspectivas para abordar los procesos pedagógicos es el lenguaje alfabético, este supone una primacía por su carácter racional frente al lenguaje visual que se caracteriza por validar y legitimar la percepción y la sensibilidad.

Estas dos percepciones en tensión según (Dussel, *et. al.* 2010) crearon una posición en torno al sentido de la imagen dentro del escenario escolar. Tal posición plantea que la cultura al masificarse se vuelve un objeto de consumo donde grandes empresas buscan solamente utilidades económicas (Dussel, 2010). En respuesta contra hegemónica la escuela en su función formadora de sujetos sociales propendería en forjar una mirada crítica, atenta hacia este tipo de producciones culturales maximizadas por los *mass media*.

Al respecto, McLaren (1998), considera que uno de los propósitos fundamentales de la Pedagogía Crítica es comprender, cómo las experiencias sociales y las necesidades particulares de los estudiantes se puedan cuestionar para proponer bases críticas del entrecruce de sus vidas con las posibilidades y limitaciones dentro de los constructos sociales. Para tal fin, estos autores desarrollan tres elementos: en el primero, las subjetividades y las experiencias del estudiante son valiosas como portadoras de significados y sentidos. En el segundo, se brindan los medios críticos para traducir y

negociar sus experiencias y las formas de conocimiento subordinado. Y en el tercero, se necesita crear una teoría pertinente de educación crítica.

En ese sentido, pensar en la posibilidad de una transformación pedagógica exige al educador asumir un distanciamiento de aquel sujeto que enseña inequívocas teorías a sujetos-objetos. Al respecto Freire (2004) afirma “enseñar no es transferir conocimiento [...] quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender [...] En las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado” (pp. 12-13). De esta manera, si en la correlación sujeto-educando y teorías no hay una transformación de la visión de mundo y del mundo, el acto de educar resultaría vacío y sin sentido. Dicha transformación se da cuando el docente “enseña a pensar acertadamente” (Freire, 2004, p.13). Lo que significa compartir y producir en diálogo sentidos con el educando, estos sentidos surgen cuando corresponden y están enlazados con la realidad social que viven.

### **Planteamiento metodológico**

El diseño de esta investigación se configuró a partir del campo emergente de las pedagogías críticas, cuya intencionalidad se definió con el agenciamiento asumido como ejercicio de resistencia a través de acciones colectivas, mediante el establecimiento de condiciones y posibilidades que generen prácticas instituyentes y alternativas contra las lógicas del control social para lograr transformaciones pedagógicas. Se desarrolló a partir de la propuesta de Ibáñez (1986); en el nivel epistemológico respondió específicamente al paradigma Socio-crítico (Habermas, 1994), pues se considera que la escuela por ser una organización social en donde se construye parte de la razón del sujeto, necesita ser entendida y pensada como un espacio de formación ciudadana y participativa que permita el desarrollo de pensamientos críticos y capacidades emancipadoras desde los jóvenes, de manera que este no sólo se conozca y reconozca en su realidad, sino que autoreflexione sobre sus condiciones sociales y las modifique por la acción misma de su reflexión.

En el nivel metodológico se optó por la perspectiva estructural, como aquella que “permite decir del lenguaje mediante el lenguaje” (Ibáñez, 1986, p.37). En este sentido, nos permitió aproximarnos a los jóvenes a través de lenguajes y símbolos para comprender sus pensamientos y percepciones del mundo, y a partir de estos elementos identificar las maneras como se configuran sus subjetividades. De este modo, para el tercer nivel como técnica principal se optó por los grupos de discusión, se hicieron con dos grupos de diez jóvenes de los grados décimo y undécimo. Hombres y mujeres con edades comprendidas entre los catorce y dieciséis años, y niveles socioeconómicos entre los estratos uno y tres, pertenecientes a la Institución Educativa oficial Camilo Torres Restrepo del Municipio de Aguazul Casanare, algunos deportistas practicantes de fútbol, ciclismo y baloncesto, una joven madre soltera fanática del fútbol y asiduos espectadores del deporte.

A partir de los discursos enunciados por los jóvenes en los grupos de discusión, se realizó la analítica de los datos bajo los postulados del análisis del discurso propuesto por Ibáñez (2003). Seguido, apoyados en Van Dijk (1999) logramos develar la ideología manifiesta en los diferentes

discursos de los jóvenes. Este proceso en conjunto, nos permitió interpretar y analizar desde los diferentes consensos, entendidos éstos como la producción de “lo verosímil tópico” (Ibañez, 2003, p. 338), sus apreciaciones frente al uso que dan los *mass media* al deporte, las formas de configuración de sus subjetividades a partir de imágenes de deporte mediado, y con base en la experiencia de los jóvenes plantear una alternativa pedagógica para la lectura crítica de imágenes en la escuela.

## Hallazgos

Una teoría adquiere sentido en la investigación social cuando se elaboran interrelaciones con el mundo, de esta manera al comprender las particularidades en los discursos de los jóvenes de la I.E. Camilo Torres Restrepo del municipio Aguazul Casanare, intentamos entrecruzar los fundamentos teóricos con esas producciones de sentidos ante imágenes estáticas y en movimiento, para comprender esas realidades y proponer otras posibilidades de ampliar la visión de mundo.

### *Apreciaciones de los jóvenes en torno al deporte mediado*

El deporte refleja una jerarquía de valores, conductas y objetivos que se configuran dentro del marco cultural donde se desarrolla, que ha cobrado fuerza como una de las principales fuentes de emoción agradable y se ha convertido en un medio de identificación colectiva (Elias y Dunning, 2014). Al respecto los jóvenes en sus discursos permiten develar el reconocimiento que hacen a las figuras deportivas como generadoras de valores, ejemplos de vida, de superación, coraje, la voluntad por el triunfo y la necesidad del esfuerzo. Entonces dichos valores deportivos han logrado configurar comportamientos determinados en los jóvenes frente a los diferentes modos de ver y relacionarse con el mundo, lo anterior se evidencia cuando afirman:

En otra imagen, tengo a dos mujeres boxeadoras y creo que esto es un ejemplo de que las mujeres somos tan capaces como los hombres de estar en los distintos ámbitos deportivos y eso es ¡admirable! [...]. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p. 2)

Eso es superación personal, mi punto de vista, bueno que con dedicación y esfuerzo se van a lograr conseguir cosas buenas [...] que si nos proponemos las logramos. Si planeamos objetivos a largo, corto y mediano plazo lo lograremos. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p. 4)

Sin embargo, tales discursos no dejan entrever las relaciones diversas y explícitas entre los *mass media* y los iconos deportivos, a pesar de ello se logra develar que los iconos deportivos son productos de la industria cultural que modelan parte de la vida de los jóvenes cuando son reconocidos por los *mass media* como cuerpos que venden y promocionan productos, dichos aspectos se hacen irrelevantes para los jóvenes, mientras los *mass media* siguen manifestando desde el tratamiento que hacen al deporte como un reducto social, un dispositivo regulado, controlado y que condiciona, según Mier (citado por Elias y Dunning, 2014), sus intereses de poder.

### *El deporte como una industria cultural y sus manifestaciones de poder.*

El deporte se recrea en todos los ámbitos sociales por la fuerza de integración y su presencia al sintetizar la realización mimética del conflicto, pues despliega una modalidad del espectáculo centrada en el disfrute de la violencia por medio de la contemplación escénica. En tal sentido, a



través del fútbol los estudiantes nos dejan conocer la percepción que tienen del deporte, pues reconocen en este un escenario que despierta mayor acogida por el reconocimiento social y cultural, al lograr integrar sentimientos de regionalidad y nacionalidad mediante la mimetización de la competencia que propicia la exacerbación de efusiones y el desencadenamiento de las pasiones e intensidades afectivas (Mier, citado por Elias y Dunning, 2014). La siguiente afirmación acompaña lo anteriormente mencionado:

[...] más que una opinión mala frente al fútbol voy a decir una buena que es ¡la unión de todo el país!, siempre se une por una misma causa que es ver un partido. También es un símbolo de hermandad pues es ir todos allá viendo el mundial en bares, en la casa, el que se quede perdido donde no pueda ver el partido, pues lo mira despachado en la casa porque qué más puede hacer. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p. 2)

Así, en el fútbol se disipan las afecciones y las metáforas de lo real violento mientras se revelan las confrontaciones competitivas simbólicas que dan sentido al vínculo grupal, por lo que los espectadores se reconocen en los contendientes y comparten con ellos la celebración del vigor corporal y la exaltación de la violencia regulada (Mier. Citado por Elias y Dunning 2014). Entonces, las reflexiones son puntuales frente al gusto por el futbol, mas no se logran develar desde ellas las intenciones de control y dominio de los *mass media* al despertar en los espectadores preocupaciones por alcanzar la aceptación social a través de temas como el patriotismo.

Del mismo modo, los jóvenes sondean que el deporte esta amañado por la producción de la industria cultural agenciada por el poder de los *mass media* que satura lo deportivo con imágenes y símbolos provenientes de corporaciones multinacionales con ideologías persuasivas de consumo, que promueven en el espíritu deportivo ánimos exclusivamente resultadistas y de triunfalismo (Barbero, 1993), al generar en el sujeto aficionado y deportista diferentes modos de pensar lo individual y social, de sentir y hacer deporte, es decir de configurar contingentes proposiciones subjetivas, como la aceptación unívoca de belleza atlética, la aceptación social e individual de cuerpo, del concepto de éxito, esfuerzo y sacrificio. Al respecto un estudiante se manifiesta expresando lo siguiente:

[...] ¿Por qué Nike vende más que las zapatillas comunes? Pues porque gasta más dinero en publicidad que cualquier otra marca, y ¡Qué mejor publicidad que a través de un deporte que la mayoría juega! [...] estas imágenes influyen bastante ya que nos venden como esa imagen del personaje que queremos ser o que seguimos de ejemplo. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p.5)

Es así, como se construye otra realidad a través del discurso de los *mass media* pues sólo se considera real lo sucedido en ellos, pongamos por caso, un jugador sólo es buen jugador si los medios de comunicación lo afirman. Entonces, la comercialización intencionada del deporte ensombrece su carácter lúdico al convertirlo en una actividad exigente, orientada al éxito y enajenante (Elias y Dunning, 2014), lo lúdico se desvanece pues los alcances y manifestaciones de las reproducciones tecnológicas imponen sugestivamente unos condicionamientos modeladores y totalizantes de subjetividad que proporcionan para los espectadores producciones de consumo, encontrando en las imágenes la manera de continuar alimentando los procesos de alienación, represión y desigualdad, para luego hacer que los sujetos compartan lo aprendido para finalmente configurar los contextos sociales.

## *Expresiones de sentidos y emociones en el despliegue de la subjetividad*

Los sujetos ante los discursos instituidos que emergen desde los *mass media* despliegan emociones y sentidos que nacen de una especificidad histórica y que permiten la construcción de su subjetividad, esta permite a su vez reconocer y abordar los distintos modos como los sujetos encuentran sentido a sus experiencias, a sus entendimientos y a las formas culturales que habilitan o limitan ese entendimiento (McLaren, 1998). Estos sentidos y emociones surgen en la cotidianidad, a partir de una memoria compartida y de los múltiples discursos que emergen de los *mass media*. Empero a partir de estas producciones se obstruye la posibilidad de construir subjetividades instituyentes, pues esos sentidos carecen de procesos de autorreflexión, quedando como resultado una miscelánea discursiva carente de la búsqueda de relaciones de sentidos. Esto se evidencia cuando afirman:

¡Qué bueno que el deporte lleve a las personas a cosas buenas! Entonces ese deporte como que hace feliz a la persona y pues es ¡chévere! Pero al punto que yo voy, es ¿Por qué simplemente tienen que ser fanáticos? ¿Por qué no tratan de ser mejores que ellos? ¿Y no piensan en más allá, de pronto ser mejores que ellos? (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p.6.)

El primer video me dio mucha emoción o alegría, pues ver como el futbol puede hacer que las personas, a partir de la discapacidad puedan cumplir sueños o metas por este deporte. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p. 6)

Nótese que estas emociones pueden generar que el sujeto no admita pensarse desde otras posibilidades, es un sujeto que acepta acríticamente los estereotipos impuestos por los *mass media*. Estos dispositivos maquillan ideales de belleza, con sus promociones de delgadez y de musculación sobre el opuesto, el sobrepeso de algunas personas, homogenizan lo corpóreo, y definen lo estético y lo antiestético. En este sentido afirman:

En otra imagen observo que están comparando a una modelo fisiculturista con otra mujer con sobre peso. No me gustan esas comparaciones, porque las mujeres son diferentes. Los medios de comunicación nos están vendiendo a un estilo de mujer que tiene que ser 60, 90, 60 y no le dan mucha propaganda a las mujeres con sobre peso. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p.2)

Si bien cuestionan el hecho de que los *mass media* sobreexpongan cuerpos perfectos, desde unos parámetros de belleza preestablecidos, añoran y desean que la antítesis de la belleza preestablecida también sea sobrepuesta, pues se anhela un lugar, un reconocimiento, un espacio en estos medios. De esta manera, a partir de las producciones mediadas se configura una subjetividad que se caracteriza por el deseo de exponer el cuerpo, el sujeto entonces le resta valor a cuestionar y reflexionar en torno al dominio, control y estereotipos que los *mass media* ejercen sobre el cuerpo.

Por otra parte, los jóvenes sólo identifican a los deportistas famosos como sujetos que se construyen con planeación de objetivos que al arrojar un logro social, como por ejemplo salir de la pobreza a través del deporte, se convierte en una imagen icónica, en un ejemplo a seguir, en un modelo de virtud, en un ídolo. Por lo tanto, seguir la imagen mediada de un deportista famoso, autoformado con disciplina y esfuerzo supondría propiciar un sentido de esperanza y reconocerse a

sí mismo como un sujeto con las capacidades de producir condiciones similares a las de sus ídolos. Al respecto comentan:

Yo considero que ellos son un ejemplo de vida y motivan a que todo con disciplina y sacrificio se puede lograr, superando las dificultades que se nos presentan digamos en el diario vivir ¿Sí me entiendes? Son un orgullo colombiano, personas así hacen que uno sienta que el corazón se le quiera salir del pecho [...]

Si vamos a hablar de Messi, él desde muy pequeño tuvo su problema de hormonas y de dinero, eso no fue impedimento, para darle esa pasión al fútbol que nos ha tocado a millones de personas, porque ha hecho lo que no muchos futbolistas hacen, que es salir adelante desde un punto de vista un tanto de malos recursos y eso. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p. 4)

Son precisamente estas dinámicas las que propician una subjetividad juvenil permeada en los avatares del capitalismo, pues elementos como el esfuerzo, la disciplina o la dedicación, que devienen a su vez del deporte mediado, tienen como único fin enaltecer el crecimiento económico, se engrandece el trabajo de los deportistas y se modifica la comprensión y la relación de los sujetos con el deporte, este ya no se queda en el marco de lo lúdico, del disfrute, sino que es una palanca que posibilita la promesa de un ascenso social.

#### *La relatividad de lo real en el despliegue de una subjetividad ¿instituida? O ¿instituyente?*

La configuración de la subjetividad no es un hecho que dependa de un determinismo ambiental, por el contrario, responde a la acción de un sujeto que sucede dentro de lo social, y existe a su vez como producciones simbólico-emocionales, como sentidos subjetivos de una experiencia vivida (González, 2013). En estas experiencias resulta relevante la concepción de los jóvenes frente a la realidad, ésta a partir de la relación con los *mass media* se desvirtúa de muchas maneras, al respecto encontramos las siguientes afirmaciones:

[...] en muchas imágenes veo estereotipos, más que una opinión mala frente al fútbol voy a decir una buena que es la unión, todo el País siempre se une por una misma causa que es ver un partido. También es un símbolo de hermandad. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p. 2)

Yo quiero opinar algo acerca de las señoras gorditas y las señoras de cuerpo muy bien. Nada en esta vida es imposible simplemente es de disciplina y de querer. ¡Si tú quieres llegar a ser como ellas, lo puedes lograr!, es con dedicación, disciplina y como dije querer, hay muchas maneras de poder lograr ser como ellas y hasta mejores. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p. 3)

Se puede reconocer que valores sociales como la unión de los sujetos a través de la pertenencia a una comunidad se enajenan, pues un sentido más válido de la hermandad o de la idea de comunidad respondería al postulado ético de un reconocimiento del otro. Al desprenderse la idea de hermandad o comunidad a partir de un producto de los *mass media*, como lo es el ver un partido de fútbol, esta idea de hermandad responde a una realidad que deviene frívola, momentánea y laxa, ya que se trastoca el verdadero sentido de lo comunitario, de la hermandad que podría descansar de manera más legítima en el reconocimiento del otro en sus realidades sociales e individuales y no solamente en la reunión de aficionados por una actividad lúdico-espectacular que tiene el poder de conglomerar

masas y por tanto emociones. Por otra parte, se construye un sujeto que asume a través de las imágenes mediadas una realidad desvirtuada pues los jóvenes consideran posible que su realidad, que es única y particular, se pueda trasladar a las realidades de sus ídolos. Así, es posible identificar a un sujeto acrítico que se caracteriza por desplegar una subjetividad marcada por el deseo: el sujeto que desea construirse a partir de las imágenes que consume, anula la posibilidad de asumir la capacidad de vivenciar su realidad, es decir, de reconocer una construcción de su subjetividad desde su cotidianidad, desde lo vivido en relación con su contexto local (Thompson, citado por Betancourt, 2004).

Lo real también se desvirtúa a través de los *mass media* cuando producen espejismos verosímiles del deporte y del talento de los deportistas, pues ofrecen indiscriminadamente instantes de fama o lo desaparecen, lo enaltecen o lo vapulean de acuerdo a sus intereses económicos, al respecto un estudiante afirma:

Si usted le pregunta a un niño: ¿Cuál es su jugador preferido? le contestará el nombre del que esté sonando más, porque hace un tiempo le hubiera preguntado a un grupo de niños y le hubieran dicho Falcao, ¡Pero ahora dónde está Falcao! O le pasa como a cualquier jugador ejemplo ¡Robinho!, ahorita no se ve decir a los niños ¡yo quiero ser como Robinho! ¡Nooo Nada! Se fue la época de los galácticos. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p.8)

En esta intervención se observa a un sujeto que se percata de cómo las imágenes mediadas están en un continuo suvenir, en donde nada permanece, el tiempo se relativiza y se dinamiza con las plataformas de los medios. Se fortalecen por la aceptación de los consumidores y terminan siendo el actual modo de pensarse del hombre contemporáneo, la verdad visual, los lentes de cómo vemos el mundo, formas preestablecidas de pensar, de actuar y de ser; en donde se reproduce una memoria a corto plazo, por la cantidad sobresaturada de información publicitaria.

A modo de corolario se puede afirmar que aunque si bien es cierto que “se es sujeto individual o colectivo cuando se es capaz de reconocer los condicionamientos del contexto y se posee la voluntad de superarlos desde prácticas orientadas diferentes de las hegemónicas” (Torres, 2006, p. 97), notamos que ante la sobresaturación, las dinámicas de control y el poder que ejercen los *mass media* se configuran subjetividades fuertemente instituidas, en donde no es posible discursos o acciones juveniles resistentes a los *mass media*, resistencias que podrían posibilitar la configuración de una subjetividad instituyente.

Por lo tanto, la escuela entraría a construir un diálogo de saberes en donde se posibilite establecer desde la escuela y para la escuela alternativas pedagógicas que permitan favorecer la interpretación crítica de las imágenes mediadas para forjar junto con los jóvenes otras subjetividades sensibles ante el acontecer histórico, con un sentido de coherencia y que despliegue acciones transformadoras.

### *La acción “¿transformadora?” de la imagen en las prácticas educativas*

Preguntarse por la potencia de la imagen dentro de la escuela es aproximarnos a su función. Esta ha quedado relegada a cumplir la función de adornar el escenario escolar. Las imágenes entonces

son incluidas como una disculpa, un accesorio, una simple apertura a lo importante (Dussel, *et al.* 2010). Es decir, se desperdicia la posibilidad de dar una respuesta contra hegemónica a la industria cultural que aprovecha el poder de la imagen para imponer modelos que dominan y controlan a los sujetos espectadores. Es así como los jóvenes se percatan de la función de la imagen en su escuela cuando afirman:

Realmente no es que se miren muchas imágenes en el colegio, lo que se mira son maripositas, así bobaditas [...] En el salón de español hay imágenes para analizar, pero esas imágenes no las analizamos, en las formas de aprendizaje nos hacen hacer muchas carteleras con imágenes. Yo creo que las imágenes incentivan la curiosidad de los estudiantes. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p. 16).

En estas afirmaciones se evidencia que las imágenes presentes en la institución se limitan a un mero ornato, sin una función significativa determinada quedando relegada a tal nivel, en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes admiten que su inclusión posibilitaría un despertar del letargo en el que muchas veces se ven inmersos en las prácticas educativas tradicionales. Estas se asumen como aquellas prácticas de enseñanza-aprendizaje que dejan a un lado lo dialógico y solamente transfieren conocimientos, ya que se desarticulan de las realidades sociales de los jóvenes.

Por otra parte, se percibe un descontento respecto a los fines pedagógicos en la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo, pues estos fines descansan en formar sujetos funcionales que respondan solamente a las necesidades de demandas de formación para el mundo del trabajo. En este sentido afirman:

Por ejemplo en algunas imágenes del colegio dice que los valores no sólo se aprenden en el colegio, sino en la casa. En el colegio sólo nos preparan, nos instruyen para la vida laboral, no en formarnos en convivencia, ni en los valores morales. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p.16)

De esta manera, se asume la idea de la imagen no sólo como posibilitadora de sentidos que se validan en la acción, sino como posibilitadora de acciones contra hegemónicas frente a modelos que invitan solamente a una formación de los sujetos para el mundo del trabajo, dejando a un lado el mundo de la vida, éste implica forjar también sujetos éticos, es decir, sujetos capaces de comprender la condición humana en un contexto histórico y social.

### *Despliegue de sentidos a través de imágenes*

Toda lectura responde a unos presupuestos personales, es producto de una elección, es partidaria y descansa en un contexto cultural, en un momento histórico y social. Dichos elementos más que ensombrecer la posibilidad de determinar cuándo una lectura está bien hecha o cuándo no, permiten comprender las razones del por qué los discursos de los sujetos frente a lo que ven, pues “toda lectura es el resultado de una complicación fenomenológica que se resiste a todo análisis que no fuera él mismo una lectura” (Steiner, 1998, p.7). De esta manera, resulta complejo afirmar si las lecturas de los jóvenes frente a las imágenes propuestas en los grupos de discusión responden o no a

buenas o malas lecturas, pues de los discursos de los jóvenes también se hará una lectura, empero sí es posible plantear unos presupuestos que legitimen a una lectura crítica, estos son: *el universo de la imagen, el contexto del sujeto-espectador y lo que produce en él la lectura de imágenes*. Estos presupuestos permiten arrojar luces frente a los alcances de la imagen en las prácticas pedagógicas, con el fin de no dejarse engañar ni seducir analizar y develar para desocultar sentidos, para ser conscientes de ellos y traer a la luz lo que permanece oculto (Dussel, et al. 2010).

Frente al primer elemento que corresponde al *universo de la imagen* se evidencian respuestas casi inmediatas que apuntan sobre todo a dilucidar conclusiones quizá apresuradas sin detenerse de manera pausada a examinar contemplativamente la imagen en sí. Esto se evidencia en la lectura de una de las imágenes que abordan en el grupo de discusión:

¡El fútbol es el opio de la sociedad! El futbol es la droga del pueblo, lo que pasa es que a nosotros nos siegan con el futbol [...] para taparnos otras cosas por ejemplo en el mundial todo el mundo estaba encarretado con el mundial, subieron la gasolina y nadie dijo nada [...] nos tapan otras cosas que nosotros deberíamos saber. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p.13).

Se evidencia una lectura limitada pues produce un discurso sobre los efectos colaterales de lo expresado en la imagen, sin detallar sus posibles tipologías, a saber: si es de tipo informativa, artística, publicitaria, histórica o si se refiere a memes, entendidos como construcciones no formales de sátira y humor. De igual manera, tampoco se tuvo en cuenta el texto escrito que muchas veces acompaña la imagen, tales elementos del lenguaje permiten vislumbrar la morada del discurso que al estar cargado de historia, al tener el peso de un contexto conlleva a un devenir ideológico.

Por su parte, el segundo elemento que corresponde al *contexto del sujeto espectador* se instala con más propiedad en los discursos de los jóvenes, podríamos afirmar que el elemento contextual es el que más fuerza toma en las interpretaciones producidas por los jóvenes, al respecto afirman:

Entonces yo pienso que con imágenes se puede generar una ideas de impacto crítico... la imagen puede ser usada para enseñar a tener pensamiento crítico. Y vender la idea de ¡oiga! si estudia no serán zorros del sistema que se dejan llevar. Como lo decía William Ospina [...] “les puede fallar la memoria, a veces les puede fallar la responsabilidad, pero ¡siempre! cuando es el momento más necesario, les falta el carácter” [...] Aquí ya no necesitamos esas personas que arman revoluciones de armas, piedras y tropeles. Necesitamos personas críticas. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p.17).

En esa intervención se destaca la nutrida participación de lecturas sobre el contexto político y social que viven los estudiantes, voces potentes, animosas y proféticas con la intención de que sean escuchadas y valoradas como verdaderas. Frente a las imágenes, estos jóvenes construyen múltiples sentidos que responden a sus modos de ver el mundo, y proponen respuestas que posibiliten resistencias frente al sistema dominante y construcciones de nuevas interrelaciones sociales. Empero tal discurso se queda en el decir y no deviene en una acción transformadora.

Finalmente el tercer elemento, implica incluir *lo que produce en el sujeto-espectador la lectura de imágenes*, elemento que provoca un despliegue de sentidos que se legitiman cuando hay catarsis en el sujeto-espectador, es decir, cuando se produce un cambio en quien contempla la imagen. Los sujetos-espectadores al producir voces polisémicas que nacen de la sobresaturación de imágenes

mediadas se hastía, se insensibiliza. Lo que parece insensibilidad tiene su origen en que los sujetos-espectadores deben ser constantemente estimulados con imágenes para satisfacer una atención inestable (Sontag, 2011). Al respecto un estudiante se percata de ello cuando afirma:

¡Las noticias son un lava cerebros! Porque eso que nos ponen ahí no es lo que realmente ocurre en el País, sólo nos ponen lo que a ellos les interesa [...] CNN es uno de los pocos canales, que su noticiero no es amarillista. Nos hablan de los problemas que hay internamente no solamente que se murió este o aquel. (Relatoría, GD., 2 de mayo de 2016, p.14).

Estas afirmaciones evidencian a un sujeto-espectador interesado en que los *mass media*, a pesar de que sean un mecanismo de socialización propio de la industria cultural, guarden principios éticos como la visibilización de los intereses comunes a un contexto, o un compromiso de los *mass media* por lo colectivo. Empero en ese discurso no hay morada para una idea de la muerte compasiva o sensible. Ante este panorama de sujetos-espectadores insensibles ante lo que ven, cabe retomar la pregunta de Sontag (2011) ¿Es posible que las imágenes una vez aceptadas o rechazadas puedan unir en criterios a los sujetos espectadores? Y es aquí en donde la función social de la escuela desde una perspectiva crítica se legitima, pues uno de los objetivos de las pedagogías críticas es comprender las experiencias sociales de los estudiantes, sus particularidades, para proponer bases críticas frente a los constructos sociales (McLaren, 1998). Entonces, resulta pertinente resignificar el elemento catártico, pues es en este momento de la interpretación en donde se establece posibles estrategias que permitan agenciar, a través de prácticas alternativas en el ámbito escolar, una pedagogía transformadora.

Por lo tanto, las alternativas pedagógicas desde los presupuestos de las pedagogías críticas que posibiliten lecturas críticas de imágenes mediadas, descansan en el *elemento catártico*, este elemento tendrá tres momentos. El primero implica la capacidad del maestro de provocar un cuestionamiento, de formular una pregunta (Freire y Faundez, 2014), que surgirá a partir de la contemplación (lenta, pausada) en el acto de mirar. Este primer momento conlleva un desafío al estudiante y permite producir su comprensión, de lo que viene siendo comunicado. Así, el fin de este primer momento no es la búsqueda de respuestas sino la capacidad de los sujetos-espectadores (maestros-estudiantes) de merodear, detallar y poner en paréntesis sus prejuicios para finalmente iniciar una construcción de sentidos. El segundo momento, que fue propuesto por el mismo grupo de estudiantes, implica un tejer sentidos con los otros “ al reconocer que el otro pueda tener la razón...hacer el esfuerzo de ver hasta qué punto se pueda aprender de él” (Zuleta, 1991. p.231), es la posibilidad que como sujetos-espectadores tenemos de construir, comunicar y comprender *con los otros* múltiples sentidos, siempre diversos, polisémicos y provisionales, que al entablar un dialogo en donde haga comprender su visión particular, sus comprensiones, y valide los sentidos de los otros, se posibilite producir consensos siempre sujetos a revisión, para generar unidad de criterios temporales. El tercer momento permite al sujeto-espectador una ampliación de su visión de mundo, esta se caracteriza por la transformación, por el cambio que provoca en las subjetividades de estudiantes y maestros las lecturas críticas de imágenes. Al interrogar la imagen desde la contemplación, al comprender los sentidos de los otros y generar consensos, hay posibilidad de un cambio en el sujeto espectador, lo que significa despertar de la indiferencia y la apatía por interpelar los discursos de las imágenes mediadas. El leitmotiv de este momento se manifiesta en acciones incluyentes en beneficio de sus comunidades, en acciones sensibles frente a su realidad social. Por lo tanto, implica que el sujeto se

apropie de su nueva comprensión y proponga una praxis sugerente y dinámica en relación con su contexto social inmediato, que no se estanque en la advertencia sino en la acción sugerente, en la responsabilidad individual del sujeto que se siente afectado, transformado y transformador. Dicho sujeto finaliza su reflexión cuando genera una acción recíproca a las fisuras de lo social en su contexto particular.

## CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los hallazgos obtenidos a partir de la analítica de los distintos discursos de los jóvenes, y del planteamiento de los objetivos específicos de esta investigación, se proponen las siguientes inferencias respecto a la posibilidad de un agenciamiento por parte de la escuela, frente a las dinámicas que imponen los medios masivos de comunicación con sus imágenes mediadas como productoras de subjetividades de un grupo de jóvenes de la Institución Educativa Camilo Torres del municipio de Aguazul Casanare.

**Primero:** El deporte mediado, en tanto industria cultural, impone unos condicionamientos modeladores y totalizantes, produce discursos que configuran en los jóvenes su jerarquía de valores, su cuerpo, su idea de éxito, el sentido de competencia y las interrelaciones que emprenden con los otros. A partir de la apropiación de estos discursos, los jóvenes configuran subjetividades que se caracterizan por elaborar relatos que desvirtúan su realidad inmediata y que no permiten una propuesta por parte de los jóvenes de acciones reflexivas y sensibilizadoras que posibiliten ejercer una contra hegemonía ante el dominio y control impuestos por los *mass media*, produciendo en los jóvenes subjetividades que descansan en lo instituido.

**Segundo:** La escuela adquiere legitimidad cuando se vincula con la realidad social que vive el educando, y elabora diálogos horizontales en donde resignifica nuevos sentidos y acciones que posibiliten resistencias transformadoras de lo individual y de lo social. Sin embargo, encontramos que las prácticas pedagógicas sobre la imagen mediada en la organización escolar tienen poca presencia, pues su uso se ha limitado a servir de ornato visual dejando a un lado una práctica de uso reflexivo y crítico de la imagen. A su vez, tales prácticas validan únicamente aquello que permita fortalecer competencias para el mundo laboral y coloca en segundo plano lo que los jóvenes sienten y creen, que es fundamental para el mundo de la vida: la educación como formadora de sujetos incluyentes y transformadores de su realidad social.

**Tercero:** La comprensión lectora de los jóvenes carece de un proceso que les permita producir lecturas críticas de las imágenes y por tanto transformadoras de su visión de mundo. Estas visiones responden a los avatares del hombre contemporáneo en donde triunfa la rapidez, la incapacidad de mirar pausada y contemplativamente. Sus argumentos se quedan en un planteamiento de conclusiones apresuradas y devienen solamente del bagaje cultural y social instituido por su contexto particular.

**Cuarto:** Tanto los maestros como los estudiantes son agentes en potencia cuando contribuyen a comprender y develar los discursos de poder y dominación que se promulgan desde los marcos institucionales, como los *mass media*, y con ello agenciar acciones transformadoras desde las



prácticas educativas. Al respecto, cabe señalar que el agenciamiento es esa capacidad que permite resolver la tensión entre los marcos institucionales y las prácticas sociales. Entonces, en el reconocimiento del discurso mediado, de consolidar resistencias a través de una mirada crítica frente a lo que ven, se consolida otras formas de aprender, de construir conocimiento, de desafiar las condiciones existentes y abrir espacios a nuevas visiones de mundo.

**Quinto:** Aunque si bien es cierto que desde los presupuestos de las pedagogías críticas no es pertinente demarcar rutas pedagógicas cuya obligatoriedad de recorrido deban hacerla los maestros y los estudiantes, es pertinente replantear el papel que pudieran ejercer los maestros comprometidos en las aulas, pues como lo afirma McLaren (1998) no se ha analizado en las pedagogías críticas, cuáles son los referentes morales para legitimar determinadas costumbres culturales. Ni tampoco se ha incluido en la escuela cómo se configuran desde estos discursos las subjetividades, estas permiten comprender al Hombre no sólo desde su racionalidad sino desde sus sentidos, emociones y experiencias particulares.

Por lo tanto, resulta enriquecedor para la práctica pedagógica incluir una alternativa que posibilite lecturas críticas frente a las imágenes mediadas, estas alternativas, descansan en tres momentos, a saber: la formulación de un cuestionamiento, la inclusión y la comprensión de los sentidos de los otros, y la ampliación de la visión de mundo, y éstas a su vez, recaen en la responsabilidad social y política de la figura del maestro. Se concluye entonces que mirar imágenes y construir lecturas críticas precisa de maestros abiertos al diálogo que produzcan sentidos junto con el estudiante, sentidos polisémicos que permitan otras subjetividades, otras formas de entendimiento de la realidad particular, otras visiones de mundo caracterizadas por ejercer acciones frente a los discursos de la cultura dominante, que contribuyan a la formación humana del estudiante y que éste, a su vez, genere acciones transformadoras de su realidad social.

### **Referentes bibliográficas**

Barbero, J. (1993). *Materiales de sociología del deporte*. México: Las ediciones de la piqueta.

Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En *La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcsupn/20121130052459/memoria.pdf>

Calderón, A. (2012). *Los procesos de configuración de la subjetividad política en escenarios educativos*. (Maestría en Educación, no publicada) Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2860/1/37926C146.pdf>

Debord, G. (1967). La sociedad del espectáculo. En *Revista Observaciones Filosóficas*. (p. 1-71). Madrid.

- Dussel, I., Abramowski, A., y Laguzzi, G. (2010). Aportes de la imagen en la formación docente: Abordajes conceptuales y pedagógicos. Recuperado de (6 de Septiembre de 2012) <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/Pedagog%C3%ADas%20de%20la%20imagen..pdf?sequence=>
- Elias, N., y Dunning, E. (2014). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Tercera edición. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Freire, P., Faundez, A. (2014). Por una pedagogía de la pregunta, crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Editorial Paz e Terra SA. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- González, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *En Revista CS en Ciencias Sociales N°11, 19-42. p. 23-42*. Cali. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i11.1565>
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *En Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología. Redalyc. ISSN 1794-9998. p. 225-243*. Recuperado de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=67940201>
- Habermas, J. (1994). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid.
- Ibáñez, J. (1986). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y Crítica*. Quinta edición. España: Editorial siglo Veintiuno Editores.
- Mejía, M. R. (2004). La globalización educativa reconstruyendo el sujeto en la modernidad. En: Laverde, Daza & Zuleta. Debates sobre el sujeto: Perspectivas contemporáneas. (p. 149-177).
- Morales, M., Ávila, M., y Arias, G. (2014). Subjetividades políticas y prácticas de resistencia de jóvenes de dos organizaciones juveniles de las ciudades de Ibagué y Bogotá. *En Revista Aletheia: ISSN 2145-0366 Vol. 6 N° 2. p. 60-77*. Bogotá. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/210/181>
- McLaren, P. (1998) Escritos desde los márgenes: Geografías de identidad, pedagogía y poder. *En McLaren, P. y Giroux, H. Multiculturalismo Revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo milenio (p. 17 – 42)*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Relatoría (2 de mayo de 2016). Transcripción del grupo de discusión. Relatoras: Sandra Milena Silva, Nathalia Pilar Guzmán, Sandra Milena Carrillo. Casanare-Colombia.

Steiner, G. (1998). Una lectura bien hecha. En *Mapocho Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* N°43, 1-8. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mapocho-revista-de-humanidades-y-ciencias-sociales--0/html>

Sontag, S. (2011). Ante el Dolor de los Demás. Colombia: Mondadori. Steiner, G. (1998). Una lectura bien hecha. En *Mapocho Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* N°43. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mapocho-revista-de-humanidades-y-ciencias-sociales--0/html> Thompson, E. (1981). Miseria de la Teoría. España: Crítica.

Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. En: *Revista Colombiana de Educación* [en línea] 2006, (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2016] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244005>> ISSN 0120-3916

Torres, A. y Torres, J. (S.F). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol12\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol12_04arti.pdf)

Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. En: *Anthropos* 186, septiembre – octubre. Barcelona. (p. 23-36.)

Zemelman (1992) Educación como construcción de sujetos sociales. En revista: *La Piragua* N.º5. CEAAL, Santiago de Chile.

Zuleta, E. (1991). Colombia: violencia, democracia y derechos humanos. Colombia: Altamir Ediciones.