

SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES. ESTUDIO SOBRE LA LICENCIATURA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS

Juan Camilo Portela García^{1*}
Henry Portela Guarín^{2**}

RESUMEN

El presente artículo tiene como fin dar cuenta de cómo se configura el sujeto político en la formación de educadores. En consecuencia, se adopta una perspectiva fenomenológica que permite adentrarse en los sentidos que algunos estudiantes de la Licenciatura de Ciencias Sociales le dan a su experiencia durante el pregrado, haciendo hincapié en su relación con la acción y el discurso políticos; concretamente se utiliza el enfoque biográfico, puesto que es el que mejor permite rastrear la formación, en tanto experiencia subjetiva. Para enmarcar las historias de vida son importantes las categorías de experiencia, en la cual se incluyen las vivencias formativas y las relaciones intersubjetivas, y de acción, dentro de la cual están el discurso y los actos.

PALABRAS CLAVE: subjetividad política, formación, acción, experiencias formativas, intersubjetividad, espacio público.

¹ Antropólogo de la Universidad de Antioquia. Estudiante de la Maestría en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia. Joven investigador Colciencias (2011-2012). Grupo de investigación Colciencias: Maestros y Contextos. Correo electrónico: camporia23@gmail.com

² Ph.D. en Ciencias de la Educación-Área de Currículo, Universidad del Cauca, RUDECOLOMBIA. Pos Doctor en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomas, Universidad Nacional de Córdoba. Profesor titular Universidad de Caldas, Departamento de Estudios Educativos. Director grupo de investigación Colciencias: Currículum e Identidades Culturales. Correo electrónico: henry.portela@ucaldas.edu.co

Recibido 19 de agosto de 2010, aprobado 11 de noviembre de 2010.

POLITICAL SUBJECTIVITY IN THE EDUCATION OF EDUCATORS. STUDY ABOUT THE SOCIAL SCIENCES PROGRAM AT UNIVERSIDAD DE CALDAS

ABSTRACT

The present article aims to explain how the political subject is configured in the education of educators. Therefore, a phenomenological perspective is adopted which allows to go deep in the way some Social Science Degree students make sense about their experience during their undergraduate studies –emphasizing in the relation with political action and discourse. Specifically the biographical approach is used since it is the approach which best allows to track education as a subjective experience. To frame the life stories, experience categories are important in which educational experiences and inter-subjective and action relationships are included, among which speech and acts are an important part.

KEY WORDS: political subjectivity, education, action, formative experiences, inter-subjectivity, public space.

INTRODUCCIÓN

La pregunta que busca contestar está investigación³¹ es por la configuración de subjetividades políticas en la formación de formadores y para ello se toma el caso específico de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. De allí se desprenden varias inquietudes específicas que guiaron la indagación. La primera cuestión que se plantea es por aquello que *caracteriza a la política y los sujetos que la hacen posible*, en este sentido la distinción que hace Arendt (2005) entre las distintas actividades humanas –labor, trabajo y acción– es fundamental. Para ella cada actividad genera un aspecto particular de la condición humana, o para decirlo con mayor precisión, cada actividad está ligada a una condición. De esta forma, la *labor* se encarga de conseguir los objetos de consumo necesarios para la *vida*; mientras que el *trabajo* produce los distintos objetos de uso que hacen parte

³ El presente artículo es el producto de la investigación sobre “Sujeto político en la formación de formadores. Estudio sobre la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas”, llevado a cabo durante el año 2011 en el marco de la beca pasantía de Joven Investigador de Colciencias.

de la *mundanidad*; finalmente la *acción* a través del discurso genera las historias que dan vida a la *política*.

La segunda cuestión se refiere a *cómo es posible generar sujetos de acción*, y no solo de labor y trabajo. Berger y Luckmann (2001) afirman la existencia de estructuras de plausibilidad como necesidad para el surgimiento y mantenimiento de las distintas subjetividades: la socialización adecuada de la persona en un universo simbólico concreto requiere de una base social que se ocupe de su socialización, así como de un proceso social que permita el mantenimiento de la misma. La aparición de intelectuales, es decir, expertos que desean e intentan cambiar la realidad social, no es posible sin la presencia de estructuras de plausibilidad que les permitan reproducir sus definiciones de la realidad (Berger & Luckmann, 2001).

Una tercera cuestión es, pues, *en qué medida la universidad actual posibilita o estimula dichas estructuras*. Giroux (1997) da valiosas pistas de cómo resolver este asunto cuando establece la diferencia entre currículum formal y currículum oculto; y sugiere que es sobre todo en este en donde observamos la permanencia de las relaciones pedagógicas tradicionales. Giroux afirma que los profesores como intelectuales transformativos deben ir más allá de lo que las normas formales prescriben y observar las instituciones educativas como espacios de lucha en donde pueden construirse visiones contrahegemónicas de la realidad; es decir, Giroux plantea que los mismos profesores deben, a partir de sus prácticas cotidianas, convertir la escuela –y en nuestro caso, la universidad– en un espacio público.

Se considera que para entender qué pasa en la universidad no basta con estudiar lo institucionalizado y formal, sino que es necesario ir más allá y preguntarse por la vida universitaria en tanto experiencia subjetiva. Los desarrollos actuales sobre formación política no toman en cuenta estos aspectos al no indagar más que en los procesos de aula y el currículum formal, es decir, no confrontan lo normativo con las dinámicas y movi­lidades inherentes a cualquier relación social.

La cuestión de la subjetividad política en educación ha empezado a tomar fuerza en los últimos años. Parra y Calderón (2008) trazaron las directrices de una *línea de investigación y acción pedagógica en orientación política* en la Universidad Pedagógica Nacional a partir de la revisión de investigaciones surgidas en la misma universidad. Por otra parte, Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) intentan comprender las prácticas ciudadanas de los jóvenes que hacen parte del programa

Jóvenes Constructores de Paz (CINDE y Universidad de Manizales) y su relación con actitudes democráticas. Es decir, quieren comprender los efectos de dicho programa en la subjetividad política de jóvenes, entendida como el despliegue de la singularidad subjetiva en la interacción cotidiana. En una línea similar, Lozano (2008) pretende indagar por la subjetividad y la participación política en estudiantes universitarios en Bogotá; Lozano pone de presente que la participación no es exclusivamente institucional sino que constituye cualquier forma de contribución, individual o social, formal o informal, que apunte al bien común. Díaz, Palacio y Zuluaga (2011) tratan la relación educación-infancia desde la experiencia vivida, a partir de las experiencias narradas por niños con cáncer.

En otros países, también hay un creciente interés por este problema de investigación. Loreto, Silva, Morandé y Canales (2010) se preguntan por la forma en que los jóvenes participan en la democracia y la forma en que ciertas instituciones –familia, escuela, organizaciones comunitarias, *mass media*– pueden incidir en sus actuaciones como sujetos de la sociedad civil. Astiz (2008) presenta un estudio comparado a nivel internacional que plantea el problema del desarrollo de las capacidades democráticas en los adolescentes en contextos nacionales diferenciados. Martínez (2008) aborda la cuestión de la democracia en la escuela desde la experiencia vivida y como esfera pública en España.

Estas investigaciones parten del interés en verificar la cuestión democrática en la experiencia cotidiana. Su trabajo es un paso necesario, pero se ancla en unos presupuestos precisos sobre la democracia, la participación, el deber ser, el bien común, etcétera. En contraste, el trabajo de Portela (2007), si bien no atañe a la cuestión de la subjetividad política, propone un acercamiento a la formación de educadores desde sus trayectorias curriculares, inaugurando así el acercamiento fenomenológico a los problemas educativos de la Universidad de Caldas que es utilizado en la presente investigación. Portela propone una serie de herramientas conceptuales de gran valor, tales como la diferenciación entre racionalidad técnica y racionalidad crítica –tomada de los desarrollos de la Escuela de Frankfurt– por una parte, y entre instrucción y formación –desde una perspectiva humanista–, por otra. Para comprender las dinámicas educativas a la luz de estos conceptos, supone la necesaria alusión al currículo oculto como experiencia cotidiana cuya realidad desborda las formalidades inherentes al currículo oficial. Puede afirmarse que la búsqueda de la racionalidad crítica en un contexto de reforma instruccional atraviesa todo el trabajo de esta tesis doctoral.

CONTEXTO TEÓRICO

La investigación adopta una postura decididamente fenomenológica, puesto que busca comprender la subjetividad política en la formación de formadores. Contrario a lo que podría pensarse apresuradamente, esta postura no implica poner al sujeto como autor libre de la realidad social, es decir, asumir *teóricamente* que el individuo no está atado a ningún tipo de condicionamientos históricos, sociales y culturales. Lo que sí quiere decir es que la subjetividad es puesta en el centro de la estrategia *metodológica* para aprehender la realidad social, que es, por definición, intersubjetiva.

Esta investigación se inscribe así dentro del giro de las ciencias sociales hacia el interpretativismo, el interés en comprender el significado subjetivo del mundo social; en oposición al positivismo, que anula al sujeto a favor de las determinaciones sociales. De allí que este enfoque *narre* detalladamente los significados subjetivos, tal como los sujetos los expresan, y no en etiquetas teóricas formales, vaciadas de contenido.

Formación y experiencia

En concordancia con este enfoque, Honore (1980) afirma que la formación es una experiencia *individual, incomunicable e irreductible* en que se relaciona lo subjetivo y lo objetivo; que amplía tanto el horizonte de objetividad que conoce el sujeto, como la subjetividad misma. La subjetividad está llena de experiencia que, a su vez, está anclada en el mundo exterior, objetivo. En este sentido, la experiencia no se confunde con el saber sino que constituye la relación del sujeto con el saber, lo cual significa que la experiencia crea, por decirlo así, objetividad y subjetividad: “[...] por el juego de esta diferenciación en la experiencia, esta objetivación se acompaña de subjetivación progresiva. Profundización y extensión del conocimiento van a la par con la profundización y extensión de la persona” (1980: 36). Así, la experiencia de formación adquiere para cada persona un sentido particular, pues constituye en sí una experiencia personal.

Gadamer (1993) recuerda que el origen del concepto de formación se encuentra en el humanismo, y que alude un proceso constante e inacabado que es llevado a cabo por el sujeto a lo largo de su experiencia. No es el medio para alcanzar un fin distinto a ella misma, por lo tanto no se refiere a un producto sino a un proceso. En

la experiencia formativa el sujeto va desarrollando la capacidad de ir más allá de la inmediatez, abstrayendo lo particular para ponerlo en una perspectiva general dentro de la cual pueda tener un sentido (Gadamer, 1993). Es desde allí desde donde puede adquirir una conciencia de sí, de su lugar particular dentro de la generalidad; esta autoconciencia es la que le permite tener cierta libertad

El proceso formativo empieza con un momento de *enajenación*, en el cual el sujeto aprehende la generalidad, y prosigue con un *retorno al sí*, cuando el actor sitúa su particularidad (Gadamer, 1993). Así, el encuentro con el otro, la aparición del sí en la exterioridad, es inherente a la formación; en otras palabras, el *entre nos* público y la formación van de la mano: la *acción*, al igual que la experiencia de formación, no tiene un fin predeterminado, su objetivo no es un producto, sino que solo puede tener un *sentido* que es develado por el *discurso* que la acompaña (Arendt, 2005). De allí que la formación no sea un medio para la labor y el trabajo, sino un proceso que está directamente ligado a la acción.

Intersubjetividad y vida cotidiana

El proceso de formación de la realidad subjetiva esta ineluctablemente ligado a una realidad objetiva de tipo social que le precede (Berger & Luckmann, 2001). Este punto es de gran importancia para la comprensión fenomenológica puesto que trae a colación la relación con lo que Husserl llamó *el mundo de la vida*. Como señala Mèlich (1997), este es el mundo de la vida cotidiana, en el seno del cual se dan las experiencias. Es un mundo que se le presenta al sujeto como algo dado, el individuo lo internaliza como el único posible a través del proceso de socialización primaria (Berger & Luckmann, 2001). De esta forma, el individuo lo vive de una forma inmediata, pre-reflexiva: “En el *lebenswelt* nos limitamos a vivir, no a pensar que vivimos [...] es el substrato previo a toda experiencia⁴²” (Mèlich, 1997: 71).

El mundo de la vida es social puesto que se caracteriza por la intersubjetividad. El individuo no puede escapar a esta realidad, no hace parte de su voluntad. El proceso de internalización no es una opción, sino que es constitutivo de la formación del sujeto y de su relación con su mundo (Berger & Luckmann, 2001). En este sentido, el *lebenswelt* supone la interacción y la comunicación (Mèlich, 1997).

⁴ Hay que aclarar que la experiencia siempre es producto de la reflexión, por lo tanto se diferencia de la vivencia en que esta es la relación pura e inmediata con el mundo de la vida. La experiencia constituye una relación mediata con el *lebenswelt*, puesto que es una reelaboración reflexiva de la vivencia.

Estructuras de plausibilidad

El mecanismo principal por medio del cual la subjetividad permanece ligada al mundo de la vida en donde ha sido socializada es la propia interacción cotidiana, por medio de la cual se ratifica constantemente la existencia de la realidad objetiva que apoya mi identidad subjetiva. Allí, el vehículo necesario para el mantenimiento de la subjetividad es el diálogo, esto es, la puesta en marcha de un aparato conversacional que confirme la existencia de la realidad.

Todas estas interacciones deben ser continuas, y los diálogos requieren también de esta continuidad y de una coherencia. En otras palabras, el mantenimiento de la realidad subjetiva precisa la existencia de bases y procesos sociales que lo soporten; a esto es a lo que Berger y Luckmann (2001) llaman *estructuras de plausibilidad*. Sin estas estructuras, la subjetividad no lograría mantenerse, a pesar de los procesos de internalización.

Del anterior desarrollo se sigue que para la existencia de cualquier subjetividad es necesario que existan unas bases y procesos sociales de los cuales aquella pueda aferrarse. El caso de la subjetividad del *intelectual* es explicado así: ellos son expertos cuya definición de la realidad no concuerda con la definición oficial, es decir, tienen un saber general sobre el ordenamiento y funcionamiento de la sociedad, así como un plan para esta; pero dicho saber y planeación no concuerda con los requerimientos institucionales existentes. Resumiendo, los intelectuales son expertos que no comparten las definiciones de la realidad existentes y que piensan e imaginan realidades distintas. Para que estas definiciones de la realidad se mantengan es necesario que dichos intelectuales interactúen entre sí, reforzándolas y reproduciéndolas, en otras palabras, se hace preciso la existencia de estructuras de plausibilidad que les permitan *ser* intelectuales.

Acción, discurso y espacio público

La pregunta por la política ha sido una constante en la teoría y la ciencia política. Leftwich (1992) la ha definido en función del conflicto por el manejo de los recursos materiales e inmateriales, Warren (2003) ha enfatizado en el conflicto y el poder como componentes entremezclados en los asuntos políticos, y Frenzé (2004) ha expuesto la concepción contemporánea de la política que surgió a partir del quiebre de la tradición aristotélica que llevaron a cabo Weber y Schmitt. Por otra parte, Marchart

(2009) ha hecho énfasis en la crisis del paradigma fundacionalista, según el cual la política *tiene un fundamento específico* (el bien común, la felicidad humana, el interés individual, la historia), puesto que lo político tiene que ver, precisamente, con los esfuerzos por darle un fundamento a la sociedad; al ser así, no hay *un fundamento* de la política, sino *múltiples fundamentos*, resultado de intereses plurales en disputa. Marchart expone cómo Schmitt, Arendt, Wolin, Laclau y Mouffe son pensadores posfundacionales.

Además de la pregunta por definir qué es la política, también ha habido diferentes formas de estudiarla. Inicialmente, el conductismo político hizo énfasis en los aspectos observables de la política: el comportamiento político (Dahl, 1964); posteriormente la teoría de la elección racional intentó entender la forma en que las personas actúan estratégicamente en el sistema político (Immergut, 2006). Por último, el neoinstitucionalismo surgió como una apuesta por comprender las instituciones y la manera en que encauzan la política (Offe, 2004); sin embargo adquirió distintas formas según hiciera énfasis en aspectos racionales, institucionales o históricos (Goodin, 2003; Immergut, 2006; Pierson & Skocpol, 2008). Del neoinstitucionalismo histórico se han desprendido diversas maneras de entender la participación política, la acción colectiva y los movimientos sociales, es decir, los *procesos políticos* que han hecho hincapié en dinámicas menos formales y legales de actuación política (McAdam, McCarthy & Zald, 1999; Tilly & Wood, 2010). Sin embargo, la pregunta por el sujeto ha estado ausente, y cobra cada vez mayor importancia, toda vez que solo así es posible darle vida a las instituciones, los procesos y las coyunturas políticas (Lechner, 1995 y 2002).

La subjetividad política se asemeja a la del intelectual del que hablan Berger y Luckmann, y puede definirse como la de aquellos sujetos que *actúan*, en el sentido que Arendt (2005) le da a dicho término. Ella se refiere a tres actividades propias de los humanos, que corresponden a condiciones particulares del hombre: la *labor* corresponde a la *vida*, el *trabajo* a la *mundanidad*, y la *acción* a la *pluralidad*. Mientras que las dos primeras actividades pueden encontrarse en otros seres vivos, cuyas formas de organización no hacen necesaria la aparición de un espacio público, la pluralidad es “la condición de toda vida política” (2005: 35), pues sin ella esta no sería necesaria.

Cada actividad humana contribuye a su manera a la creación del mundo común. La labor permite la reproducción y el mantenimiento de la vida, para lo cual crea

objetos de consumo que una vez producidos desaparecen por el propio proceso vital. El trabajo produce objetos de uso que median las relaciones humanas, dando lugar así a la aparición de mundo común, alrededor del cual viven los hombres. Finalmente, la acción le da significado a las cosas mediante la creación de historias que revelan la existencia de sus actores.

La diferenciación entre labor, trabajo y acción cobra importancia en la discusión acerca de la esfera de los asuntos propiamente humanos, ya que la acción es la única actividad exclusiva del hombre, diferente a la labor y el trabajo que comparte con otros seres vivos. La labor y el trabajo ponen al hombre en relación con sus necesidades, mientras que la acción le da libertad, entendida no como una capacidad subjetiva para elegir entre distintas opciones sino como una condición objetiva en la cual no se está atado a las limitaciones que impone la necesidad.

En este orden de ideas, la política, como espacio de libertad, es el lugar de la máxima desigualdad, es decir, el espacio donde la pluralidad de los hombres hace su aparición mediante la acción libre. Allí donde los hombres son iguales no hay espacio público, solo necesidades comunes propias del hombre en tanto especie animal. Es por esto que, al reducir las actividades humanas a aquellas que tienen que ver con la supervivencia (labor y trabajo), la sociedad moderna ha hecho desaparecer el espacio público.

Lo público tiene dos significados complementarios. Por una parte se trata de la apariencia pública de algo, el hecho de que hay cosas que todo el mundo puede percibir y que constituyen la realidad, en tanto todos tienen certeza de ella por su aparición ante los demás. Lo público es lo *aparente*. Por otra parte, hace referencia al mundo como algo común a todos, independiente del lugar que cada uno ocupe en él; es decir, el conjunto de cosas y asuntos comunes a todos, y sobre el cual cada uno tiene una posición. Lo público es el *mundo* común. Los dos significados del espacio público son complementarios en tanto el “[...] *mundo* sólo puede sobrevivir al paso de los años en la medida en que *aparezca* en público” (2005: 75).⁵³

Para concluir este punto, el tratamiento que Arendt le da a la acción no puede entenderse por separado del discurso, ambos son dos caras de la misma moneda. La acción es la capacidad que tiene el hombre de empezar algo nuevo, por lo tanto, se

⁵ Las cursivas son nuestras.

refiere a la libertad propia del hombre para “tomar una iniciativa, comenzar [...] poner algo en movimiento” (2005: 207); el discurso responde a la pregunta por quién soy yo, es decir, revela al sujeto que actúa, refleja su identidad y su diferencia. Debido a esto, Arendt piensa que la acción en tanto comienzo corresponde al origen, a la natalidad; mientras que el discurso como revelación corresponde a la distinción, es decir, a la realización de la pluralidad.

Currículo oculto y transformación

La universidad puede constituirse en un espacio público e incluir dentro de sus cometidos la preparación de los sujetos para entrar en dicho espacio. Así, Giroux (1997) apuesta por una educación que forme en el pensamiento crítico, poniendo de manifiesto los vínculos existentes entre poder, socialización y creación de subjetividades.

Según Giroux (1997), para que las instituciones educativas puedan ser esferas públicas alternativas se hace indispensable darle voz al estudiante. Solo así logra su cometido de ser un espacio de formación, de estimular el pensamiento crítico, la acción autónoma y una concepción más humanista de las relaciones sociales.

En cuanto a la conexión entre esfera política y educación, es necesario tener en cuenta que esta es un agente de socialización y como tal no se limita a la transmisión de contenidos sino que tiene que ver con la formación de sujetos. De allí que Giroux distinga entre *currículum oficial*, como aquellos “objetivos explícitos cognitivos y afectivos de la instrucción formal” (1997: 65), y el *currículum oculto*, aquel que consiste en “[...] normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula” (1997: 65).

Esto quiere decir que si bien los contenidos de clase son importantes, también son fundamentales las relaciones docente-alumno y todos aquellos procesos cotidianos no percibidos. Las transformaciones pretendidas por los profesores no pueden limitarse, entonces, a la enseñanza de nuevos contenidos, tal vez más políticos, sino que deben abarcar todos los niveles de la vida cotidiana educativa.

PRECISIONES METODOLÓGICAS

No obstante la historia de vida sea un método que busca darle voz al sujeto, Passeron advierte que es conveniente no caer en la *ilusión de inmediatez*, consistente en olvidar que el relato no es narrado por su protagonista sin más, sino que es *re-construido* en el marco de la relación entre el entrevistador y el entrevistado (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Podría decirse que la historia de vida es escrita a cuatro manos y es tan equivocado olvidar el papel del narrador como del investigador. Así, la mera enunciación del relato, sin ningún trabajo de análisis e interpretación por parte del investigador, no lograría ocultar la posición de este, en tanto es él y no el narrador quien tomaría esa decisión, y lo haría en virtud de una elección metodológica autónoma, más que en base al consejo del sujeto de investigación.

Hay que aclarar la cuestión de si acaso puede *gozar de representatividad la investigación biográfica* (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). La representatividad es un criterio de la investigación cuantitativa que no debe ser imitado irreflexivamente por la investigación cualitativa; puesto que tiene sus raíces en el interés estadístico por encontrar la cantidad necesaria para que la muestra tenga un poder explicativo. Dado que el interés del enfoque biográfico no es la explicación sino la comprensión, el criterio de representatividad es inadecuado, siendo más apropiado hablar del criterio de pertinencia. Este se pregunta por la capacidad que tiene un caso singular de ilustrar otros parecidos, es decir, si la experiencia subjetiva del individuo puede ser generalizable a otros que estén en similares condiciones a las suyas.

Atendiendo las sugerencias de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), fue la pertinencia la que guió la elección de los sujetos que participaron en este trabajo. Ellos fueron: Henry, estudiante de 4to semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales; Sergio, estudiante practicante de la misma licenciatura; Juliana, egresada de la licenciatura y estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de Caldas; y Federico, egresado y profesor de la licenciatura, Magíster en Ciencias de la Educación. La pertinencia de estos narradores proviene de la credibilidad con que cuentan sus historias, de la saturación que estas presentaron para el intérprete, además del trabajo previo de observación participante.

El proceso metodológico estuvo dividido en tres partes, que se retroalimentaron una a otra y que, a pesar de sucederse temporalmente, pueden superponerse. La primera

consiste en una “Aproximación” inicial al contexto de la Licenciatura en Ciencias Sociales, mediante la observación participante, con el fin de identificar cuáles serían los estudiantes con los cuales se construirían las *historias de vida*. La segunda es el “Trabajo de campo” propiamente dicho: inició con un acercamiento a los sujetos identificados en la aproximación inicial, con el fin de delimitar cuáles de ellos serían entrevistados para el trabajo biográfico, y terminó con las entrevistas, siguiendo el proceso descrito por Guber (2011) de apertura, focalización y profundización. La tercera parte consistió en la “Escritura” del informe final a partir del análisis de la información encontrada; que fue sistematizada continuamente a lo largo del proceso investigativo, siendo la base sobre la cual se refuerza, reconstruye y retroalimenta la pregunta de investigación y los objetivos de la misma, así como la forma misma de las entrevistas. El análisis e interpretación fue una mutación de los textos del campo a los textos del lector por medio de la triangulación entre la voz del narrador, el marco teórico y la reflexión del intérprete.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN. DE LA EXPERIENCIA A LA ACCIÓN.

La noción de *subjetividad política* contiene dos elementos alrededor de los cuales se ordenan las demás nociones: la subjetividad remite a la *experiencia* (Schütz, 2003a y 2003b), mientras que la política supone la *acción* (Arendt, 2005). Volviendo a la subjetividad política como un *todo* puede decirse que está constituida por las experiencias de la acción.

Experiencias

En el trabajo de construcción biográfica los diferentes sujetos relataron sus experiencias en la Universidad, y se enfocaron al ingreso a la Universidad, sus clases, algunos trabajos, las evaluaciones, las relaciones con sus amigos, con sus profesores, con sus familias, etc.

En cuanto a sus experiencias de formación, los sujetos hablaron de algunas que estuvieron relacionadas con aprendizajes para la labor y el trabajo, y de otras que se erigieron como posibilidades para la acción. El lugar de la labor y el trabajo durante el pregrado tiene para el estudiante un precedente biográfico, y se remite a sus experiencias durante la escuela, el colegio, y, en algunos casos, entre el colegio y el pregrado.

Las prácticas educativas tradicionalistas parten de una relación vertical en la cual el docente tiene la última palabra, y el estudiante es un menor de edad al cual hay que saber llevar, y no tiene derecho a interpelar sea cual sea la acción del profesor. El hecho de que el niño tenga la obligación de alcanzar unas metas que demuestren sus competencias, indica que la enseñanza está centrada en las adquisiciones, es decir, que el modelo pedagógico se basa en la adquisición de información y conocimiento sin la problematización de los mismos; se supone que el estudiante es una hoja en blanco que necesita ser llenada de conocimientos a través del proceso de aprendizaje (Ferry, 1991).

Los sujetos también relataron distintos mecanismos disciplinares durante sus estudios de primaria y bachillerato que concuerdan con los que describe Foucault (2009): control del tiempo, del espacio, del movimiento y de los hábitos. Con lo cual se da lugar a cuerpos dóciles que encarnan subjetividades sometidas, es decir, que por medio de la repetición cotidiana y constante van 'creando' un sujeto que no protesta, no opone resistencia y no crítica la institución de la cual hace parte.

Precisamente uno de los *cambios entre el colegio y la Universidad* más destacados por los narradores es el que tiene que ver con la disminución de estos mecanismos y la apertura de posibilidades para el estudiante:

Usted antes en el colegio iba desde las 6:30 de la mañana hasta las 12:30, era la jornada completa. Ahora cuando usted empieza la Universidad, usted tiene un horario en el cual unos días va a la Universidad, otros días no va, o por ejemplo va en la mañana, no va en la tarde, por ejemplo tiene tres horas para compartir con la gente; por eso es el cambio tan grande, tan brutal. (Estudiante de último semestre de la licenciatura)

Esta distancia entre las dinámicas del colegio y las de la Universidad, dejan al estudiante en un estado de perplejidad. Después de llevar alrededor de once años interiorizando unas disposiciones que lo dirigen hacia la labor y la acción, llega a la Universidad y encuentra que este habitus desencaja con los nuevos procesos, en un sentido similar al que Bourdieu y Passeron (2004) encuentran en el caso del sistema universitario francés: la Universidad exige ciertas disposiciones al estudio, la constancia, la escritura y la lectura, la coherencia lógica, la capacidad argumentativa y expresiva, etc.; por lo tanto, aquellos estudiantes que traen estas disposiciones o habitus desde sus colegios y hogares logran tener éxito en el mundo universitario.

De esta forma, el significado de la formación no es interiorizado por los estudiantes, *la educación es percibida como una obligación*. La importancia de la pérdida del sentido de la educación se encuentra en que le quita al estudiante la posibilidad de que *se piense*, especule sobre su futuro y diga algo sobre el mundo en común. Poco a poco la educación en general, y la Universidad en particular, son concebidas como un lugar para la labor, y pasan de ser un fin en sí mismas a un medio para otra cosa, en este caso *un medio para una mejor vida*. El hecho de que sean las familias quienes tengan esta concepción revela un contexto en el cual las necesidades no han sido satisfechas por otros medios, no hay oportunidades laborales, no hay condiciones dignas de existencia, y por lo tanto la Universidad se vuelve *lugar de paso obligado*, más que un *escenario permanente* de discusión.

Al convertirse la Universidad en fuente de esperanza familiar y en un medio de ascenso social, el estudiante empieza a interiorizar su educación como labor, y se esfuerza por llevarla a cabo diaria y constantemente, sin interferencias, ruidos, quiebres; de una forma lineal.

En virtud de la visión de la educación como mero requisito para la reproducción de la vida, y la adquisición de objetos de uso, hay un *afán de profesionalización*:

A usted lo único que le interesa es tener un cartón, tener un título y tener una profesión, si usted aprendió o no aprendió ya es cosa de usted [...] La obligación en este momento es *tener un título para trabajar*. (Estudiante de último semestre de la licenciatura)

El lugar de la Universidad en la sociedad se limita a la preparación de mano de obra calificada, con lo cual su lugar es subsumido en la economía.

Por otra parte, la concepción de la educación como mera labor es reforzada por las prácticas de algunos profesores. Así, hay un desencuentro con los profesores universitarios, que muchas veces dejan de ser concebidos como *intelectuales* y pasan a ser asumidos como unos *trabajadores* más.

De este panorama, la Universidad como espacio público sale deshecha. En primer lugar, la innovación y la creatividad pierden su relación con la libertad, quedando al servicio de la esfera económica. En segundo lugar, al divorciar la creatividad y la innovación de la libertad, la acción como posibilidad de llevar a cabo lo impensable,

de poner en marcha lo improbable, es decir de crear e innovar *libremente*, desaparece (Arendt, 1997). Uno de los narradores precisa esta contrariedad:

Me parece muy importante lo de las marchas porque es una manera de presentar la injusticia que se está presentando en la Universidad, y el pensamiento crítico de los estudiantes, cosa que en la actualidad casi no se ve, el estudiantado por lo único que se preocupa es por conseguir un cartón y ya, salir rápido de la Universidad, no van a las marchas, no se interesan por saber lo que la Universidad les puede brindar. (Estudiante de 4to semestre de la licenciatura)

Así, los estudiantes entrevistados afirman una serie de problemáticas propias de la Licenciatura en Ciencias Sociales:

El primer elemento denunciado es la *falta de conexión de la formación pedagógica con la práctica*. Si bien hay ejercicios prácticos en el aula –la práctica educativa propiamente dicha se ve al final de la carrera–, los sujetos no creen que estos sean suficientes.

Otro punto es el hecho de que la capacidad de actualización de los docentes es puesta en duda constantemente, por lo cual hay una concepción predominante de que *los profesores de pedagogía no conocen a profundidad la teoría de la educación*.

El tercer elemento que brilla por su ausencia está relacionado con la desconexión de la realidad, y se refiere a la ausencia de una *formación política contextualizada, significativa y pertinente* desde lo educativo. Los sujetos se asumen como futuros formadores, que deben conocer tanto la realidad educativa como el propio contexto social.

El cuarto elemento es un *rechazo al academicismo*, como jerarquía que impide la construcción colectiva del conocimiento y niega la posibilidad de nuevas experiencias y subjetividades, distintas al modelo impuesto por la racionalidad técnica.

Un quinto elemento, que puede desprenderse del academicismo es la *falta de investigación en la Licenciatura en Ciencias Sociales*. La existencia formal de grupos, líneas, semilleros y proyectos no significa la creación real de nuevo conocimiento para los estudiantes entrevistados.

El sexto punto consiste en una súplica por *mayor flexibilidad y contextualización*. Los narradores son enfáticos en afirmar que la realidad no es compartimentada o fragmentada, y que conocerla es un proceso subjetivo de encuentro con ella, por lo cual la Universidad debería permitir que los estudiantes hicieran sus propios recorridos (flexibilidad), sus propias trayectorias curriculares, y que pudieran hacerlo de tal forma que nunca pierdan de vista la realidad (contextualización).

Formación y espacio público

A pesar de la concepción instrumental de la educación, también hay un proceso de transformación en el cual aparecen las experiencias formativas en las cuales la acción tiene un lugar central. La autoconciencia y la reflexividad aparecen en el orden del día, y los estudiantes resaltan cómo la educación en general permite *formar un criterio propio*. La posibilidad de forjar el pensamiento crítico a través de la educación, da lugar a que la Universidad sea vista como *posibilidad de transformación subjetiva*. Se inicia una relación del estudiante con el conocimiento en la cual aquel empieza a tener un *papel activo en su aprendizaje*:

Usted no se puede quedar con la explicación del profesor o con lo que el profesor le está diciendo, usted tiene que empezar a profundizar, a empezar a pensar en otras cosas o empezar a interesarse por los temas. (Egresado de la licenciatura)

Para los narradores, los aprendizajes formales son apenas un aspecto de la formación, y la relación con los docentes puede ir más allá. Las conversaciones de pasillo, los tintos en la cafetería, las consultas por correo electrónico, las visitas a la oficina, entre muchas otras, son posibilidades que tiene el estudiante activo y no conformista para ampliar sus relaciones con los docentes y, de paso, ir dándole vida a sus aprendizajes. La relación se invierte y de ser un sujeto pasivo y a la espera de lo que la vida haga de él, pasa a ser este quien 'explote' al profesor, quien le 'saque jugo'. En este sentido, es evidente que el retorno al sí debe pasar por un impacto sobre la exterioridad (Gadamer, 1993). El sujeto empieza a reflexionar alrededor de la idea de que el *conocimiento debe ser una construcción colectiva*.

Además, hay un énfasis en que la construcción se hace desde la propia experiencia biográfica. El estilo pedagógico propio se va *formando* a través de las propias vivencias y da cuenta de la subjetividad y los significados propios del formador en formación. Con base en estas experiencias, los sujetos se asumen como futuros

formadores y plantean cuestiones respecto a una formación para la acción. Así, afirman explícita y enfáticamente que el *Licenciado en Ciencias Sociales debe inculcar el pensamiento social*. En este ‘pensarse’ como formadores de la acción, los narradores piensan que una de las cuestiones más relevantes es la *construcción de mayor pensamiento local*.

En efecto, las *reflexiones sobre el quehacer docente* que resultan de la formación van más allá de las cuestiones meramente procedimentales de la clase –metodología, didáctica, evaluación–, empiezan a incorporar el interés por la educación en cuanto tal. Si bien hay relaciones privadas que hacen pensar en la imposibilidad de la acción en la Universidad, los sujetos aluden constantemente a esta como *posibilidad de transformación*, dándole así una significación eminentemente pública y decididamente política.

Los sujetos empiezan a afirmar que para ser espacio público la Universidad debe ser un lugar de *discusión desde y sobre la sociedad*. Afirmaciones como: “Para mí Universidad no son esos cuatro muros” (Egresado de la licenciatura), haciendo referencia a que la dimensión académica no puede encerrarse en los aprendizajes curriculares, sino que debe tender puentes con la sociedad y, de esta forma, actuar políticamente.

Concretamente, hay espacios definidos de acción en la Universidad que todos los sujetos reconocen, y que toman la forma de estructuras de plausibilidad en las cuales la subjetividad política, encarnada en la figura del intelectual, puede aparecer y mantenerse (Berger & Luckmann, 2001). Aunque no hay unanimidad respecto al lugar de las asambleas estudiantiles en la creación de lo público y su pluralismo, es necesario comprender lo que, en conjunto, los narradores ven allí. Para ellos *movimiento político en la Licenciatura* es un espacio claramente definido y con incidencia en el movimiento universitario más amplio⁶⁴. Igualmente, la *asistencia a las asambleas* así como la existencia de *protestas estudiantiles* es fundamental para un sano ejercicio político; sin embargo, hay bastante reticencia en lo que se hace en dicho espacio. Vuelve entonces la tensión entre el ser y el deber ser de lo político, dado que para algunos estas dinámicas colectivas deberían ser de otra forma, y para otros están bien de la forma en que son.

⁶⁴ Por ejemplo, al momento de escribir este artículo, fueron elegidos los 24 voceros de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), que se sentarán a dialogar con el gobierno sobre la reforma a la Ley 30, y precisamente el único estudiante de la Universidad de Caldas estudia Licenciatura en Ciencias Sociales.

Para algunos, el movimiento estudiantil es solo un ámbito claramente definido para la aparición de la acción entre otros. Ellos afirman que hay otros procesos emergentes de lo público en donde se sienten más cómodos y con los cuales conectan mejor sus experiencias. Así, la *participación en grupos juveniles y la motivación política* no exactamente ligados al movimiento universitario, se presentan como opciones distintas y rara vez reconocidas; otro ámbito de participación y acción es la pertenencia a los distintos *comités curriculares*, por ejemplo.

Discurso y acción

El discurso mediante el cual el sujeto le da sentido a la acción fue ampliamente discutido en las entrevistas. Para los narradores, la política va más allá de las esferas institucionales y toca todas las relaciones de poder que aparecen en la vida cotidiana y que pueden tener distintos grados de influencia sobre ellos mismos: “La vida política no es hacerle campaña a cualquier político sino pensar en la Universidad, pensar en lo que pasa” (Estudiante de último semestre de la licenciatura).

La acción tiene también un componente innegable de *transformación* para los narradores, con lo cual le otorgan el mismo sentido que tiene para Arendt (2005) cuando afirma que la acción es transformación, puesta en movimiento de algo nuevo y, a la larga, fuente de la impredecibilidad de la historia:

Por ejemplo hoy en día todo el mundo se excusa en la pobreza, para hacer determinada cosa, entonces cuando todo mundo se excusa yo digo “Ah ¿entonces qué? ¿Entonces yo también hubiera sido sicario? ¿También estaría muerto con mis compañeros que mataron delante de mí?”. No, eso es un discurso chimbo hermano ¿entonces dónde queda usted? Usted está como quiere estar, y eso es político. (Egresado de la licenciatura)

El espacio público permanece tras la ausencia de los sujetos que participan en su creación, su existencia no depende de las vidas individuales de los agentes, pero esto no quiere decir que ellos no participen en su construcción. Por el contrario, el espacio público es una creación humana, así lo entienden los narradores, como un espacio de *creación conjunta*. Si la *acción* tiene que ver con la *cotidianidad*, entonces este espacio público es creado por los individuos, por más que no pertenezcan a alguno en concreto.

De esta forma, la política tiene que ver con el problema del *vivir juntos*. En coherencia con estas concepciones, la *subjetividad política* estaría ligada a la vida en comunidad. Pero también tiene un componente de *conciencia o inconsciencia* respecto a las propias actividades políticas, es decir la reflexión que hace “un sujeto que entiende que la única forma de ser es con el otro, escuchándolo, comprendiéndolo y apoyándolo, pero de forma autónoma, y asumiendo y defendiendo su propia postura” (Estudiante de cuarto semestre de la licenciatura). Lo anterior tiene como consecuencia la idea de que *el hombre es sujeto político por definición*. Finalmente, para los narradores, la *pluralidad* tiene un lugar central pues “El sujeto político somos todos por ser seres sociales rodeados de otros seres que tienen pensamientos actuables, anhelos... diferentes” (Egresado de la licenciatura).

Además del discurso que da sentido, se encuentran las prácticas. La forma específica y concreta, los actos, mediante los cuales los sujetos entran en el espacio público puede cambiar. No siempre las prácticas son planeadas racionalmente, sino que también es posible hablar de *acción desde la emoción*. Los narradores recuerdan que “a veces eran impulsos, a veces eran emociones o a veces eran pensamientos pero les faltaba más un poquito de conocimiento, o sea, a veces faltaba eso” (Estudiante de último semestre).

Si tradicionalmente la política ha sido pensada desde la razón, en oposición a la emoción, y desde lo público aislado de lo privado, los sujetos se encargan constantemente de recordar que estas dicotomías son construcciones propias del discurso moderno que también escinde la persona en mente y cuerpo, pensamiento y afecto, y que no son del todo pertinentes para entender lo político en sus realizaciones cotidianas (Bolívar, 2006).

Todos los sujetos expresan que deben ejercer su *acción desde la docencia*, pues es lo más coherente con la formación que están teniendo, este tipo de acción es asumido como un deber ser del formador, como inherente a su ser docente y un imperativo ético. Por otra parte, la acción también implica una actualización constante y es en este sentido que los sujetos hablan de la *acción en la vida cotidiana*. La acción no se supone exclusivamente en el espacio público sino que aparece en cualquier relación intersubjetiva. De ahí que lleguen a asumir también que la *acción* está *anclada a su propia existencia* y que constituya todo un trabajo del individuo sobre sí mismo, esto es, un trabajo de *formación*.

Hay también toda una *formación política práctica* a partir de la participación en los temas propios de la Universidad, y que pasa por la asistencia a las asambleas, a las marchas, la conformación de comisiones y en general el conocimiento de lo que sucede en la Universidad. A partir de este interés, la *representación estudiantil* adquiere significación para los sujetos.

Las *protestas estudiantiles* se presentan como una forma muy concreta de acción en la Universidad, Un narrador opina que es “muy importante lo de las marchas porque es una manera de presentar la injusticia que se está presentando en la Universidad, y el pensamiento crítico de los estudiantes” (Estudiante de cuarto semestre).

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

El sujeto político que se configura en los estudiantes de la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas no es homogéneo, sino plural, y su experiencia va más allá de los espacios formales e institucionales universitarios. La pluralidad es una condición evidente en el hecho de que los sujetos provienen de distintos universos familiares, y que tienen trayectorias escolares y experiencias laborales distintas. De esta pluralidad se sigue que en la Universidad se pongan en diálogo realidades subjetivas que contienen experiencias diversas.

Esta interacción, constante en todos los ámbitos de la vida universitaria, contribuye a la formación de la subjetividad política, de tal forma que esta no sea el resultado *sin más* de las cátedras de formación política, ciudadana, etc.; sino que se configure en la vida cotidiana, en el interactuar diario, en la cafetería, la clase, la salida de campo, la marcha, la reunión del viernes, la asamblea, el examen, el baño, etc.

La desarticulación del currículum formal con este currículum oculto lleva a que los estudiantes perciban, como se ve en las entrevistas, cierta ambigüedad en la Universidad: algunas veces niegan que ella les brinde herramientas de formación política, mientras que en otras ocasiones afirman enérgicamente que gracias a sus experiencias universitarias han llegado a ser los sujetos políticos que son. La ambigüedad se resuelve si se atiende la diferencia entre lo que propone la institucionalidad formal y legal universitaria, y los procesos cotidianos y reales, los órdenes emergentes, que vivencian los estudiantes.

Las relaciones entre la política y el poder en la formación de educadores pueden ser identificadas tanto en el aula como en la vida universitaria. En el aula es claro que persisten vicios tradicionalistas, es decir, prácticas instructivas que centran la formación en el aprendizaje para la labor y el trabajo; sin embargo, hay una tensión constante entre tales prácticas y la autoafirmación constante de los estudiantes como agentes autónomos y libres que buscan la construcción colectiva del conocimiento y propenden por su uso social y político. No obstante, no se puede perder de vista la presencia de docentes cuyas prácticas son más liberadoras, y tampoco hay que ignorar que los estudiantes vienen de sus colegios con disposiciones sometidas fuertemente arraigadas. En otras palabras, las relaciones de poder que se dan en el aula se caracterizan por ser un proceso en constante devenir, marcado por la dialéctica entre formación para la labor, el trabajo y la acción.

Fuera del aula las relaciones de poder aparecen en situaciones políticas concretas que atañen a la administración de la Universidad, en todos los niveles, a la elección de las personas que la administraran, sus acciones, relaciones con sectores tanto universitarios como de la sociedad en general, etc. Los estudiantes tienen sus propias consideraciones sobre estos asuntos y actúan de acuerdo a ellas. Muchas veces se ven decepcionados por las relaciones clientelistas que ven en todos estos procesos, perciben que los intereses privados pasan por encima del bienestar público, lo cual genera actitudes de apatía y desconfianza frente a las directivas y profesores universitarios, pero también produce reacciones en forma de protestas, participación, demandas específicas, etc.

La asamblea es concebida como el lugar donde *deben* darse las discusiones estudiantiles acerca de estas cuestiones, el espacio público donde *deberían* aparecer las subjetividades políticas de los alumnos. Sin embargo lo que *realmente sucede* es objeto de controversia: algunos conciben que efectivamente la asamblea y todas las demás formas organizativas de los estudiantes son espacios para la acción política, mientras que otros denuncian su inoperancia y dogmatismo.

La formación de educadores es también percibida como un elemento fundamental en la aparición de sujetos políticos. Las historias de vida muestran que la educación es concebida como una fuente de transformación personal, social y política; puesto que mediante ella los sujetos adquieren paulatinamente la capacidad, y la necesidad, de reflexión. Este no es un proceso línea sino que implica rupturas, experiencias que marcan, retos, etc. El lugar de la educación en la transformación para los sujetos

políticos se mueve en un doble sentido: por una parte ellos son alumnos que se han formado políticamente en virtud de sus estudios universitarios, es decir, la educación ha contribuido en su transformación; por otra, ellos están formándose para formar, por lo cual actuarán políticamente para intentar transformar la realidad social desde la propia educación, esto es, mediante la educación buscarán el cambio social.

Para ellos, la labor de licenciado en Ciencias Sociales va más allá de la transmisión de un conocimiento objetivo, pues implica todo un ejercicio político que busca desencadenar procesos de formación de subjetividades autónomas, políticas y reflexivas, que por sí mismas tengan la capacidad y la intención de construir conocimiento significativo.

En este proceso investigativo, es necesario destacar la importancia de la acción, diferente al trabajo y la labor, como actividad humana destinada a crear historias. Mediante estas historias, los sujetos acceden a la inmortalidad del recuerdo, mediante la cual permanecen como guía y ejemplo de las acciones de otros sujetos. La acción es la actividad específicamente humana, gracias a la cual la vida adquiere sentido, y sin la cual, las prácticas serían meras conductas destinadas a la reproducción de la vida y a la satisfacción de las necesidades mundanas. Así, la formación, como elemento vertebral del humanismo, puede tener en cuenta estos elementos teóricos para enriquecer sus procesos. Debe recordarse que ella es un proceso de constitución de la subjetividad y que, como tal, va ligada a la experiencia particular de cada individuo; en la formación pues, se va afirmando la subjetividad y en este proceso la acción, como signo de identidad del sujeto, cobra una importancia primordial. Igualmente, la acción precisa de un espacio público, así como el mundo de la vida donde se da la experiencia es por definición intersubjetivo; la intersubjetividad y el espacio público son elementos indispensables en una formación política real, que no sea un simple elemento del currículum formal, sino una realidad propia del currículum oculto.

A la comunidad de licenciados en Ciencias Sociales les quedan varias reflexiones. El presente trabajo se ha enfocado en la subjetividad, tal abordaje puede quedarse en un interés estrictamente “académico” o puede constituirse en toda una apuesta, ya sea pedagógica o política. Darles la voz a los estudiantes es un elemento necesario en la práctica educativa porque enriquece el proceso formativo, permitiendo que el docente capte los sentidos subjetivos de sus alumnos para, a partir de allí, tender puentes entre su propio conocimiento y el conocimiento que es significativo para

ellos. Las ventajas de esta interacción más horizontal, que reconoce al otro en todas sus dimensiones, son la construcción colectiva del conocimiento y la mayor disposición de los estudiantes hacia la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico.

Los licenciados en Ciencias Sociales, conocedores de la historia, saben bien que “dar la voz” no es algo que se conceda sin más, implica también una protesta por parte de los sujetos que buscan el reconocimiento, una actitud constante de crítica, proposición, afirmación, etc. Lo que se cuestiona es precisamente la pasividad de muchos estudiantes, la resignación, el silencio; si se piensa en dar la voz, podría preguntarse ¿a quién? ¿Cuál voz? Las disposiciones que traen muchos individuos desde el colegio y que ven reforzadas por algunas prácticas pedagógicas en la Universidad, deben ser un punto de interés para toda la comunidad universitaria. La Licenciatura en Ciencias Sociales, sus docentes y alumnos, podrían intentar establecer mecanismos que permitan superar los impases que tales disposiciones generan.

Para ello pueden establecerse canales con las instituciones educativas de educación básica y media, y con las familias. También sería oportuno llevar un seguimiento más detenido a los primeros pasos de los sujetos en la Universidad, la atención a sus dificultades, miedos, necesidades, el interés en sus motivaciones y proyectos, y la identificación de sus potencialidades. Es evidente que todos estos mecanismos no se limitan a la relación didáctica maestro-alumno, y esto se debe a que el salón de clase es el espacio donde las problemáticas se actualizan, mas no el lugar de su resolución. Si bien los procesos de aula pueden ser importantes para el cambio social, no son suficientes.

En otras palabras, la actuación del docente de la Licenciatura en Ciencias Sociales puede limitarse a su rol estrictamente didáctico en el marco de las sesiones de sus cursos, o puede convertirse en un accionar político comprometido con la transformación de las subjetividades de sus estudiantes. Los mecanismos que pueden idearse –y de los cuales, los mencionados anteriormente son tan solo una elaboración demasiado general– solo pueden tomarse en serio si *comprometen* a los docentes y también a los estudiantes. Por ejemplo, afirmar que la educación impartida en los colegios es insuficiente y no comprometerse en su transformación con argumentos como “esa es tarea del magisterio”, evidencia una gran falta de voluntad y compromiso político. La Universidad es lo que sus miembros quieren que

ella sea, y su divorcio de la sociedad no es más que la renuncia de muchos de sus integrantes al papel activo en el cambio social que ella está habilitada para tener.

No queda más que afirmar que este trabajo, las historias de vida de los sujetos que contribuyeron en él, las reflexiones y preguntas hechas a la comunidad educativa en general, y los elementos que quedan para ulteriores pesquisas, deben ser comprendidos a la luz de una idea: aquella según la cual política no es una esfera separada de la vida social, sino que ocupa un lugar central en la definición del orden social, y que solo acudiendo a ella es posible pensar una sociedad mejor, un futuro más promisorio y unas relaciones sociales, cotidianas, diarias, existenciales, más humanas.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, Hannah. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

_____. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Surcos.

Astiz, María Fernanda. (2008). "La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y transnacional". En: Wainerman, Catalina (coord.). *Documentos de trabajo*. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Alvarado, Sara Victoria, Ospina, Héctor, Botero, Patricia & Muñoz, Germán. (2008). "Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes". *Revista argentina de sociología*, Año 6, No. 11, pp. 19-43.

Berger, Peter & Luckmann, Thomas. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús & Fernández, Manuel. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.

Bolívar, Ingrid. (2006). *Discursos emocionales y experiencias de la política: las FARC y las AUC en los procesos de negociación del conflicto (1998-2005)*. Bogotá: Universidad de los Andes, CINEP, Colciencias.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (2004). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Dahl, Robert. (1964). "El método conductista en la ciencia política (epitafio para un monumento erigido a una protesta con éxito)". *Revista de estudios políticos*, No. 134, pp. 85-110.

Díaz, Jhair, Palacio, Inés & Zuluaga, Yohana. (2011). *Pedagogía, infancia y experiencia vivida: apuntes sobre otras formas de relación pedagógica*. Simposio internacional de narrativas en educación, subjetividad y formación, Medellín.

Ferry, Gilles. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós Educador.

Foucault, Michel. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México D. F.: Siglo XXI Editores.

Frenzé, J. (2004) *¿Qué es la política? Tres respuestas: Aristóteles, Weber y Schmitt*. Madrid: Editorial Catarata.

Gadamer, Hans-Georg. (1993). *Verdad y método*. Madrid: Ediciones Sígueme.

Giroux, Henry. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Goodin, R.E. (2003). "Las instituciones y su diseño". En: Goodin, R.E. (ed.). *Teorías del diseño institucional* (pp. 13-73). Barcelona: Gedisa.

Guber, Rosana. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Honore, Bernard. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea Ediciones.

Immergut, E.M. (2006). "El núcleo teórico del nuevo institucionalismo". En: Alarcón Olguín, V. (ed.). *Metodologías para el análisis político. Enfoques, procesos e instituciones* (pp. 387-424). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; Plaza y Valdés.

Lechner, Norbert. (1995). *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Leftwich, A. (1992). *¿Qué es la política? La actividad y su estudio*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Loreto Martínez, M., Silva, Carmen; Morandé, Margarita & Canales, Lilian. (2010). "Los jóvenes ciudadanos: reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil". *Revista Última Década*, No. 32, pp. 105-118.

Lozano Ardila, Martha Cecilia. (2008). "Los procesos de subjetividad y participación política de estudiantes de psicología de Bogotá". *Revista Diversitas, Perspectivas en Psicología*, No. 2, Vol. 4, pp. 345-357.

Marchart, O. (2009). *El pensamiento político postfundacional: La diferencia política en Nancy Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Martínez Bonafé, Jaume. (2008). "Investigando la vitalidad democrática de la institución educativa". *Revista Educación y Pedagogía*, No. 50, Vol. 20, pp. 59-70.

McAdam, D., McCarthy, J.D. & Zald, M.N. (1999). *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Madrid: ITSMO.

Mèlich, Joan-Carles. (1997). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Anthropos.

Offe, C. (2004). "El diseño de instituciones en las transiciones de Europa del Este". En: Offe, C. *Las nuevas democracias: transición política y renovación institucional de los países postcomunistas* (pp. 229-256). Barcelona: Editorial Hacer.

Parra, Viviana & Calderón, Felipe. (2008). *Formación docente como práctica política, una construcción desde la psicopedagogía*. Tesis de pregrado en la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Pierson, P. & Skocpol, T. (2008). "El institucionalismo histórico en la Ciencia Política contemporánea". *Revista U dCi iPlii*, No. 1, Vol. 17.

Portela Guarín, Henry. (2007). *Formación de educadores en la Universidad de Caldas a partir de la reforma curricular de 1998*. Tesis, Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, Universidad del Cauca, Popayán.

Schütz, Alfred. (2003a). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

_____. (2003b). *Estudios sobre teoría social. Escritos 2*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Tilly, C. & Wood, L.J. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2008: desde sus orígenes a facebook*. Barcelona: Editorial Crítica. pp. 17-44.

Warren, M.E. (2003). "¿Qué es la política?". En: Arteta, García & Máiz (eds.). *Teoría Política: poder, moral, democracia*. Madrid: Alianza Editorial.