



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile  
Chile

Hurtado Herrera, Deibar René; Alvarado Salgado, Sara Victoria  
ESCUELA Y CIUDADANÍA: REFLEXIONES DESDE LAS SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS Y LA  
AUTOREFLEXIVIDAD  
Estudios Pedagógicos, vol. XXXIII, núm. 1, 2007, pp. 79-93  
Universidad Austral de Chile  
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514133005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ENSAYOS

*ESCUELA Y CIUDADANÍA: REFLEXIONES DESDE LAS SIGNIFICACIONES  
IMAGINARIAS Y LA AUTORREFLEXIVIDAD*

School and citizenship: reflects from the imaginary meanings and the self-reflectiveness

*Deibar René Hurtado Herrera<sup>1</sup>, Sara Victoria Alvarado Salgado<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Universidad de Manizales-CINDE, Urbanización Mallorca, casa O-5, Popayán, Cauca, Colombia.  
deibarh@unicauca.edu.co

<sup>2</sup>Universidad de Manizales-CINDE, Carrera 23c, Número 64-23, Manizales, Colombia.  
doctoradocinde@um.umanizales.edu.co

**Resumen**

Reflexionar sobre la ciudadanía, en condición de latinoamericanos, es ubicarse dentro de esa mixtura de significaciones imaginarias que nos ha propuesto el capitalismo en su doble expresión de producción y consumo. En un momento en donde la pérdida del vínculo social y del proyecto común, denominado por Castoriadis como el avance de la insignificancia, ha afectado la forma de configurar el sujeto y las maneras de asumir la ciudadanía, se hace necesario hacer del ámbito escolar y de sus prácticas pedagógicas un espacio de formación en la autonomía, en la cual la solidaridad y la sensibilidad social se conviertan en dispositivos de reconocimiento y visibilización de lo que nos puede ser extraño: nuestras y nuestros jóvenes.

Igualmente se propone hacer de la escuela no sólo una institución de saber, sino un escenario de formación que propicie el reconocimiento del otro, genere ámbitos de libertad para la transformación del sí mismo y problematice las significaciones imaginarias, mediante prácticas estéticas configuradoras de formas de subjetivación y de participación política.

*Palabras clave:* escuela, ciudadanía, significaciones imaginarias, autorreflexividad.

**Abstract**

To reflect on citizenship, from our perspective of Latin Americans, is to locate ourselves within this kaleidoscope of imaginary meanings that capitalism with its double expression of both production and consumption has proposed to us. In a moment in which the loss of the social link and the common project, named by Castoriadis as the advance of insignificance, has affected the way to configure the individual and the ways to assume citizenship, it has become mandatory to make the school environment along with its pedagogical practices an opportunity of formation in autonomy, with solidarity and social sensibility as the recognition and making visible of what looks strange to us: our young men and young women.

Similarly, the school should not just be a knowledge institution, but a formation scenario to promote the recognition of others, to generate freedom possibilities for the transformation of the individuals themselves and to problemize imaginary meanings through subjectivization and political participation configuring esthetical practices.

*Key words:* school, citizenship, imaginary meanings, self-reflectiveness.

## EL AVANCE DE LA INSIGNIFICANCIA COMO SIGNO DE NUESTRO TIEMPO

Se propone como punto de partida retomar la denuncia castoridiana sobre el avance de la insignificancia, para intentar comprender las razones que nos han llevado a la transformación y resignificación de la participación política. El avance de la insignificancia fue planteado por este autor como: “La pérdida de sentido de la vida en común, la pérdida de un nosotros indispensable para la existencia y la producción de un proyecto colectivo” (Franco 2003: 79) y, al mismo tiempo, el ascenso de una sociedad de consumo que conduce a la apatía y la indiferencia política<sup>1</sup> de los ciudadanos, pero que también se ve expresada en la paulatina y sistemática erosión del Estado.

El avance de la insignificancia tiene como marco la coexistencia de una sociedad de productores y una sociedad de consumidores, en la cual siguen presentes de manera simultánea e híbrida ambos tipos de significaciones imaginarias. ¿Pero qué significa esta coexistencia?, ¿en qué afecta la forma de configurar al sujeto y de comprensión de la ciudadanía? Será entonces necesario retomar la diferenciación que Bauman establece entre estos dos tipos de sociedades, y matizar el tránsito propuesto entre una sociedad y otra.

Las significaciones imaginarias de la sociedad de productores, en la cual se funda la modernidad, se construyen a partir de la generación del sujeto “trabajador”, quien establece una especie de pacto social con el Estado, doblegándose a sus órdenes y postergando su felicidad, en una suerte de sacrificio llamado “aplazamiento de la satisfacción”. En este panorama, la industria es el camino a la felicidad y al progreso, los proyectos de vida se construyen a largo plazo y al trabajo le corresponde una valoración ética positiva (“el trabajo no es vergüenza”, dicen los abuelos), ocupando “un papel central en los tres niveles de la sociedad moderna: el individual, el social y el referido al sistema de producción de bienes y servicios. Además, el trabajo actuaba como eje para unir esos niveles y era factor principal para negociar, alcanzar y preservar la comunicación entre ellos” (Bauman 2003: 37). El consumo se justifica en la medida en que permite la supervivencia, y una vez satisfecha la necesidad no tiene sentido seguir consumiendo. Las necesidades de tipo biológico y cultural tienen la característica de mantenerse constantes o iguales a los bienes que las satisfacen. Al deseo se le mantiene al margen de la sociedad de productores, siendo controlado y vigilado, debido a que este tipo de sociedad está firmemente arraigado en el principio de realidad<sup>2</sup>. Al mismo tiempo, es válido hablar de proyecto de vida<sup>3</sup>, de la niñez y la juventud como momentos

<sup>1</sup> En este sentido se retoma el planteamiento de Castoriadis sobre el punto de vista de la gente cuando se retiraban de cualquier forma de participación política pues, “No vale la pena mezclarse en eso, ya hay otros que se ocupan de ello y además, de todos modos no se puede hacer nada” (Castoriadis 2002: 18).

<sup>2</sup> Bauman afirma, retomando a Freud, que la modernidad y su tipo de sociedad (productores) estaban firmemente arraigadas en el principio de realidad como límite fijado al principio de placer. Para este autor, en la sociedad de consumo el placer se convierte en el pilar de la realidad y “la búsqueda de placer en el instrumento principal (y suficiente) de la conservación del orden” (Bauman 2004: 229).

<sup>3</sup> Aquí retomo el concepto de “proyecto de vida” asociado con la lógica de la identidad moderna, planteado por Maffesoli (2004: 27) como el: “Tener sexo, tener una profesión, tener una ideología, tener una identidad sexual, una identidad profesional”. Pero también desde la acepción de la ilustración en la cual el proyecto se asociaba con la domesticación del futuro.

de transición hacia la vida adulta, desde el concepto de moratoria social; es decir, en tanto etapa de preparación para integrarse al mundo adulto y, por ende, al mundo del trabajo.

En esta segunda modernidad, y coexistiendo con la anterior, asistimos a una sociedad de consumidores donde el consumo se liberó en buena medida de las trabas funcionales de la necesidad. En la sociedad de consumo, el aplazamiento de la satisfacción ya no tiene razón de existencia; se trata de generar una tensión permanente que movilice hacia el consumo. La sociedad de consumo y consumismo no tienen nada que ver con la satisfacción de las necesidades y su justificación se plantea en términos de capacidad de generar placer. “Es una sociedad de ‘hoy y ahora’; una sociedad que desea, no una comunidad que espera” (Bauman 2003: 55).

Ya no es necesario vigilar, esta estrategia, propia de la sociedad de productores<sup>4</sup>, se cambia por la seducción, por la invitación a vivenciar sensaciones variadas, desconocidas y extremas, donde el consumo aparece como: “Un derecho a disfrutar y no una obligación para cumplir. Los consumidores deben ser guiados por intereses estéticos, no por normas éticas” (Bauman 2003: 55). En la sociedad de consumo el deseo se define como expresión de lo huido, de lo no referencial, de lo efímero y caprichoso, el deseo narcisista que tiene por objeto él mismo y eso lo condena a no poder saciarse, es el deseo de consumir todo lo que se consume (Bauman 2004: 226).

Sin embargo, Bauman (2004) plantea que para los comerciantes y distribuidores resultaba muy costoso producir deseos, por esa razón la estrategia cambió hacia algo mucho más efímero que permitiera la liberación de fantasías inciertas, más inmediatas, imprevistas y espontáneas; así entonces, el consumismo hoy le apuesta a los anhelos; anhelos sin compromiso y que no obligan al consumidor a aferrarse a nada, ni a adquirir responsabilidades. El anhelo se convierte en la nueva fuerza que motiva el consumo siendo éste más poderoso y versátil, por lo cual: “El ‘anhelo’ es el sustituto tan necesario: completa la liberación del principio de placer, purgando los últimos residuos de cualquier impedimento que aún pueda oponerle el ‘principio de realidad’” (Bauman 2004: 226).

Los bienes anhelados deberán satisfacer en forma inmediata, sin demoras, ni aprendizajes o prolongadas preparaciones. La satisfacción se libera en mayor grado de asuntos de identidad, de apetitos y gustos, y ante lo efímero de su existencia se va eliminando la posibilidad de establecer un vínculo permanente entre objeto y usuario, pero también la posibilidad de algún tipo de secuencialidad o precedente.

Por esta razón las significaciones imaginarias del capitalismo expresadas en los dos tipos de sociedades han instituido actitudes, comportamientos, valores y estilos de vida, que juegan un papel desestructurante del espacio social de las comunidades de consumo. No sólo ha logrado reemplazar el principio de realidad por el de placer, sino que también ha logrado convertirse en la única manera de visibilización de los actores

<sup>4</sup> Según Bauman (2003: 45): “El tipo de entrenamiento en que las instituciones panópticas se destacaron no sirve para la formación de los nuevos consumidores. Aquellas que moldeaban a la gente para un comportamiento rutinario y monótono, y lo lograban limitando o eliminando por completo toda posibilidad de elección; la ausencia de rutina y el estado de elección permanente; sin embargo, constituyen las virtudes esenciales y los requisitos indispensables para convertirse en auténtico consumidor”.

sociales, visibilización que depende de la capacidad de acceder a bienes y servicios ofrecidos en amplia gama, colocando al trabajo (que perdió su valoración ética) como posibilidad de acceder al recurso para la compra de bienes y servicios. Pero también, alrededor del consumo como experiencia individual, se avanza hacia la insignificancia, pues los ciudadanos, ahora llamados consumidores, participan cada vez menos en la cosa pública. Al perderse el sentido de la vida social emerge un sujeto conformista y privatizado que se rehúsa por obligación o por decisión propia a la participación política; en otras palabras, que se excluye políticamente, negándose a asumir responsabilidades y compromisos.

Otra forma de avance hacia la insignificancia de una sociedad sometida al vaivén del mercado se expresa en la privatización de lo público y la erosión del Estado. Venimos asistiendo a un proceso en el cual la economía se libera del control político, haciéndose necesaria la proliferación de estados soberanos débiles e impotentes, que desde su fragmentación política pueden ser intervenidos y manipulados de tal forma que garantizan el libre movimiento de capital, así como la capacidad de destruir todo lo que impida o restrinja la libertad de mercado.

Por ello: “La soberanía legislativa y ejecutiva del Estado moderno descansaba necesariamente sobre el ‘trípode’ de las soberanías militar, económica y cultural” (Bauman 1999: 83). Sin embargo, en las condiciones actuales ese trípode se rompe y la ruptura del pilar económico es el más rico en consecuencias; en esa medida, los estados se convierten en los ejecutores de fuerzas sobre las cuales no tienen control. Es así como: “Los mercados globales, en virtud del carácter esquivo y extraterritorial del espacio en que operan, imponen sus leyes y preceptos sobre el planeta. La globalización no es sino una extensión totalitaria de su lógica a todos los aspectos de la vida” (Bauman 1999: 89). Se requieren estados de apertura, sociedades heterónomas que abandonen cualquier intención de aplicar una política económica autónoma y de resistencia al nuevo orden mundial que nos proponen los grandes conglomerados económicos como el único orden posible<sup>5</sup>.

## COEXISTENCIA DE SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS

A pesar de compartir que existen significaciones imaginarias que podrían ser ubicadas en dos tipos de sociedades y si éstas instituyen unas significaciones imaginarias determinantes de los seres humanos, es necesario plantear que en nuestro país e incluso en Latinoamérica coexisten estos dos tipos de sociedades. De ahí que para la reflexión sobre la formación en la autonomía es necesario desarrollar la propuesta de “coexistencia” de la sociedad de productores y la sociedad de consumidores, matizando el planteamiento de Bauman (2003).

La consecuente coexistencia de significaciones imaginarias de estos dos tipos de sociedades se sustenta en el hecho de la no desaparición total de los estratos históricos del pasado, pues siguen funcionando y continúan siendo fundantes en la construcción

<sup>5</sup> Para ampliar el planteamiento sobre la erosión del Estado ver en Bauman (1999), y sobre los efectos de la erosión del Estado y la globalización en las y los jóvenes ver en Hurtado (2004).

de las realidades sociales. Esta mixtura de significaciones imaginarias configura un universo simbólico híbrido, desde el cual los sujetos sociales legitiman sus realidades sociales (contextualizándolas históricamente) y a partir de éstos se producen procesos de subjetivación, como formas de ubicación y aprehensión en la vida social. Se trata de una sociabilidad híbrida<sup>6</sup> que pone en diálogo e interacción las significaciones, ya que las re-significa y las complejiza.

Es evidente que en los procesos formativos desarrollados en el escenario escolar siguen presentes significaciones imaginarias que se podrían ubicar en la sociedad de productores, desde discursos como el de formación de recurso humano a partir de la perspectiva de escuela competitiva<sup>7</sup>. En esta lógica de producción y de mercado se podrían ubicar los procesos de acreditación y los estándares de calidad. Igualmente, y para el caso de los estados, la situación de exclusión y marginalidad producida por los procesos de globalización económica son una clara muestra del enorme impacto social de las políticas neoliberales; y, en reacción a esta situación, discursos populistas, mesiánicos y nacionalistas se convierten en alternativa política, basados fundamentalmente en el restablecimiento del Estado benefactor, en el montaje de políticas económicas proteccionistas o en otros casos el mantenimiento de *statu quo*; generando una enorme inestabilidad política, radicalismos y otros tipos de exclusión<sup>8</sup>.

En este contexto de coexistencia de significaciones imaginarias se configuran subjetividades en las y los jóvenes que expresan tal mixtura e hibridación. El referente empírico que sustenta esta afirmación lo encontramos en una investigación que se realizó denominada “Jóvenes e imaginarios de la Educación Física” (Hurtado *et al.* 2005). En el estudio se asumieron los imaginarios sociales desde la perspectiva de Castoriadis (2003), donde el imaginario es creación (radical) que mediante complejos procesos de aceptación y legitimación adquieren el carácter de sociales, en tanto elementos coadyuvantes en la elaboración de sentidos subjetivos atribuidos al discurso, al pensamiento y a la acción social (Baeza 2000) y como “aquellos esquemas construidos socialmente que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que cada sistema social se considere como realidad” (Pintos 2000).

Para Pintos (2000), estos esquemas se nos presentan en una suerte de relevancias y opacidades. En donde la relevancia es lado marcado de la distinción, para este caso específico: I) El encarnamiento deportivizado de la educación física, II) Prácticas y trayectorias, III) Fugas y deslindes, y IV) Una ecología deportivizada de la educación física. La opacidad se entiende como aquel lado no marcado de la distinción, aquello oculto y que es necesario develar (Pintos 2003: 168), pues en la investigación se comprendió como un bucle con las siguientes distinciones: cuerpo/máquina –encarnamiento experiencial– consumo. Estas relevancias y opacidades mostraban cómo las y los jóvenes, a través de las prácticas deportivas (que no sólo se circunscriben a la clase, aunque la contienen), vivencian su corporeidad en un juego de relaciones difíciles de delimitar entre la produc-

<sup>6</sup> El concepto de “sociabilidad híbrida” ha sido retomado del planteamiento de García Canclini (1990).

<sup>7</sup> Para ampliar este concepto ver en Martínez Boom (2004).

<sup>8</sup> Un ejemplo de esta situación lo podemos ubicar en Ecuador, en donde los movimientos sociales indígenas han producido crisis políticas que han terminado con la caída de varios presidentes. Sin embargo, la situación económica y social de Ecuador se mantiene igual debido a que no existe voluntad política y autonomía económica para realizar las transformaciones de fondo.

ción y el consumo. Un cuerpo máquina preparado a nivel funcional para la producción desde las lógicas de la eficiencia y la eficacia, desde la disciplina, la técnica, el proyecto de largo plazo y la obediencia; pero igualmente un cuerpo atlético y saludable, que el capitalismo avanzado ha convertido en ideal estético y que alrededor de patrones culturales de belleza se ubica en el consumo.

José Fernando Serrano (2004) en su investigación muestra las concepciones de vida y muerte, a través de mapas vitales que son considerados como el principio organizador de la subjetividad de los jóvenes, en un intento interpretativo desde el cual comprender sus narrativas autobiográficas y las maneras de integrar sus experiencias e imaginar el devenir de lo posible y lo imposible. Narrativas donde las y los jóvenes en sus recorridos de vida y en sus experiencias se crean y recrean. Tránsitos desde los cuales construyen sus mapas vitales, en una negociación constante de sus condiciones de vida y con sus imaginarios de futuro<sup>9</sup>. Los mapas vitales propuestos muestran claramente cómo las significaciones imaginarias de estos dos tipos de sociedades (producción y consumo) se expresan en las subjetividades de las y los jóvenes, así encontramos que el mapa vital del *camino de la vida*, con sus subcategorías: el ciclo vital, el progreso y la vida en tanto superación y desarrollo humano podrían ubicarse en los imaginarios fuertemente instituidos de la *juventud como transición hacia la vida adulta*, propia de la sociedad de productores. Sin embargo, dentro de este mismo mapa vital, en la subcategoría de “progreso” entendido como el “tener” se referencia en una dimensión muy importante de la vida<sup>10</sup>.

Si bien los cambios en las subjetividades de las y los jóvenes no pueden reducirse al papel que juegan los ordenamientos de la producción económica y la reproducción social, éstos afectan sus trayectorias de vida, provocando cambios sutiles o drásticos en su vida presente y también en su perspectiva de futuro, así:

Los cursos vitales expresados por estos jóvenes hacen parte de los procesos de transformación y ajuste en las subjetividades que se dan, entre otras razones, por efecto de unas nuevas demandas de la economía de mercado y la producción de capital; demandas que provocan otros ordenamientos sociales y políticos y que tienen en la violencia y la producción de conflictos unos de sus mecanismos de legitimación y consolidación (Serrano 2004: 217).

Estas dos investigaciones nos muestran la dificultad para delimitar las significaciones imaginarias que instituyen los dos tipos de sociedades propuestas por Bauman. Por ello es evidente su hibridación en los imaginarios de las y los jóvenes y, al mismo tiempo, la potencia que ellos tienen no sólo para configurar sus realidades, sino al mismo tiempo sus tránsitos vitales. Simultáneamente nos muestran lo desafiante de la tarea formativa de aquellas y aquellos sujetos que llegan a la escuela con universos simbólicos híbridos, en mixtura, configurados bajo múltiples escenarios de socialización y en donde coexisten diferentes temporalidades.

<sup>9</sup> Serrano propone en su investigación cinco mapas vitales, a saber: El camino de la vida, vivir la vida, vivir la muerte, el aburrimiento y “morir al mundo” para “nacer en Cristo”.

<sup>10</sup> Muchos de los elementos característicos de los mapas vitales de “vivir la vida”, “vivir la muerte” y “el aburrimiento” podrían ser fruto de las significaciones imaginarias que va instituyendo la sociedad de consumo.

## FORMAR EN LA AUTONOMÍA, UN CAMINO PARA LA CIUDADANÍA

En este contexto de hibridación y de coexistencia de significaciones imaginarias se hace urgente reflexionar sobre la formación en la ciudadanía, especialmente si se tienen en cuenta las condiciones económicas que han erosionado el Estado rompiendo la noción de contrato social y el avance de la insignificancia como signo de nuestro tiempo. Surge la pregunta sobre ¿cuál es el papel de la escuela y de la formación en la ciudadanía? ante las evidencias de nuevas formas de participación política; la erosión de las claves interpretativas; las dificultades de la política para dar sentido al desarrollo social; la emergencia de identidades múltiples (Herrera y Pinilla 2001: 71) y la crisis de representación (Santos 1998: 303). Igualmente, y en el contexto antes mencionado, se hace necesario problematizar la relación formación-autonomía-ciudadanía como expresiones de procesos de resignificación.

La ciudadanía de la sociedad de productores como categoría política, que ponía en igualdad de condiciones a todos los ciudadanos, está en crisis y ha sido reemplazada por una ciudadanía que pretende reconocer las subjetividades configuradas en múltiples escenarios de socialización y sus sentidos de acción. Ciudadanías que podrían ser también expresión de las significaciones imaginarias propuestas por el consumo y de la mixtura de significaciones constituyentes de universos simbólicos híbridos, pero igualmente expresión y llamado a la visibilización de las subjetividades, de sus necesidades y reivindicaciones particulares.

La propuesta se ubica y propone una comprensión de la ciudadanía desde “la experiencia histórica local de los mismos sujetos políticos que comparten un espacio y un tiempo determinados” (Herrera y Pinilla 2001: 72); tiempos y espacios de incertidumbre, de indeterminismos, de mixtura e hibridez. Se trata de unas ciudadanías desde las particularidades y contingencias de las experiencias de vida, desde subjetividades privatizadas, pero también desde las motivaciones que los movilizan y los convocan, así sea de manera coyuntural a estar juntos. Sería más preciso plantear unas ciudadanías colectivas y no meramente individuales que trascienden la perspectiva de derechos, aunque la contienen, por ello:

Ejercicios y formas basados en formas político jurídicas que, al contrario de los derechos generales y abstractos, incentiven la autonomía y combatan la dependencia democrática, personalicen y localicen las competencias interpersonales y colectivas en vez de sujetarlas a patrones abstractos; ejercicios que partan las nuevas formas de exclusión social, basados en el sexo, la raza, en la pérdida de calidad de vida, en el consumo, en la guerra, que ahora ocultan o legitiman, ahora complementan o profundizan la exclusión basada en la clase social (Santos 1998: 322).

Formar en la autonomía para formar en la ciudadanía, implica formar para proponer y crear nuevas significaciones imaginarias que cambien la situación actual de exclusión política y de dependencia que sufren las y los jóvenes cotidianamente, en un ejercicio que implica potenciar la creatividad y la reflexión crítica. Son múltiples los escenarios proponentes de significaciones que instituyen una sociedad heterónoma<sup>11</sup>, entre esos la

<sup>11</sup> Castoriadis (2004) sostenía que las sociedades heterónomas son aquellas en las cuales se niega el origen humano de sus instituciones y de sus leyes. Estas se atribuyen a la tradición o alguna fuerza externa llámese espíritus, ancestros, héroes o dioses.



escuela; bajo procesos que forman seres humanos incapaces de transformar las instituciones sociales, de romper con aquellas formas sutiles que los desmovilizan y los conducen al aislamiento. De ahí la responsabilidad que le asiste a la escuela de instituir y proponer nuevas significaciones.

La autonomía entonces será asumida como la posibilidad que tienen los seres humanos de crear, desde imaginarios instituyentes, nuevas formas de institucionalidad y de participación política. Formar a las y los jóvenes en la autonomía es proponer desde la institución escolar<sup>12</sup> un camino para la creación de sociedades autónomas, o sea, sociedades integradas por sujetos autónomos quienes comprendieron que las leyes que rigen su sociedad están en pie, en tanto existe la voluntad de sus integrantes de mantenerlas. Pero igualmente son ellas y ellos quienes pueden desecharlas o transformarlas: “La sociedad únicamente puede ser autónoma –es decir, autogobernada y con capacidad de elección– si sus integrantes tienen el derecho y los recursos necesarios para elegir y ‘decidir’<sup>13</sup> y, en ningún caso, renuncian a ese derecho ni lo ceden a alguien (o algo) más” (Bauman 2002: 146).

¿Pero de qué tipo de autonomía estamos hablando?, ¿en qué autonomía deberá formar la escuela? Considero que la escuela deberá asumirse como una institución de saber, pero comprendiendo también que la forma en la cual ella relaciona a los sujetos con el saber, con los otros y con el mundo, es una práctica moral y una práctica política en sí misma. No se forma en la ciudadanía reduciéndola y, en general, restringiendo todo el proceso formativo a la transmisión de información, de códigos y normas presentados como la garantía de reproducción de un orden social, que además es excluyente, se forma en la ciudadanía reconociendo las mutaciones de una sociedad en transformación, pensando críticamente aquellas significaciones imaginarias que son propuestas por la sociedad de consumo y que, incluso, el mismo escenario escolar reproduce mediante su renuncia a la producción de conocimiento y la mercantilización eficientista de sus lógicas profesionalizantes de formación.

La búsqueda de formas particulares que han hecho del desarrollo moral y de la formación ciudadana un proyecto de saber, hace que la escuela no sea reconocida por las y los jóvenes como un espacio de desarrollo moral<sup>14</sup>, ni de formación en la ciudadanía<sup>15</sup>. La escuela es un lugar donde ocurren procesos de socialización política, pero será necesario admitir la existencia y potencia de otros escenarios, de distintas manifestaciones de cultura política y de socialización política “provenientes del resultado no de la influencia de uno o de otro agente privilegiado, sino de las interacciones de una

<sup>12</sup> Se reconoce que aquellas y aquellos niñas, niños y jóvenes escolares se encuentran en condición de incluidos, por lo menos, en el sistema escolar y gozan así sea parcialmente de algún tipo de moratoria social.

<sup>13</sup> El decidir ha sido incluido por mí.

<sup>14</sup> El 40% de las y los estudiantes de educación superior reconoce la familia como la influencia más importante que explica su elección de valores, otorgándole a las influencias escolares sólo el 3%. Estudio de caso realizado en Chile, citado por Messina (1997: 191).

<sup>15</sup> Afirmación soportada en los trabajos realizados por Castillo entre 1997 y 2001, en los cuales se muestra: “Una tendencia muy fuerte hacia lo que se ha denominado la escolarización de la democracia. Esta idea se refiere al modo como los mecanismos democráticos formales se trasladan a la escuela y se asumen como “La Democracia” reduciendo su carácter a un conjunto de rutinas propias de una cultura escolar tradicional y formalista” (Castillo y Sánchez 2003: 15).

multitud de factores, de agentes y circunstancias” (Parcheron, citado por Herrera y Pinilla 2001: 69).

Formar en la autonomía no es volver sobre los planteamientos del racionalismo político, sino apostarle a un proyecto que interroga a los sujetos, los visibiliza, y les enseña a pensar. Reconocer que no ha sido la escuela la que alienta la participación en los movimientos sociales indígenas del Cauca (Colombia), es uno de los hallazgos más importantes de la investigación en participación política por parte de la propuesta etnoeducativa de la Universidad del Cauca<sup>16</sup>. De ahí que la escuela deberá posibilitar ámbitos de libertad donde las acciones pedagógicas no sólo se restrinjan a la relación con el saber, sino que se amplíen al sí mismo y a la relación con el otro(a).

La propuesta de una institución como la escuela, hoy por hoy tan cuestionada, pero que sigue siendo un escenario de socialización, deberá ser una propuesta cuyas prácticas pedagógicas instituyan unas nuevas significaciones, un nuevo vínculo social donde la solidaridad sea una forma de tránsito del espacio del yo al espacio del otro. En este sentido la solidaridad es asumida a partir de lo propuesto por Rorty en relación a un *nosotros* y su llamado a que extendamos nuestro sentido de “nosotros” a aquellos seres humanos que anteriormente fueron considerados como “ellos”; es decir la solidaridad como la duda respecto de sí mismo “[...] La duda acerca de la sensibilidad que se tiene al dolor y la humillación de los otros, la duda acerca de si los ordenamientos institucionales actuales son aptos para hacer frente a ese dolor y a esa humillación, y curiosidad por alternativas posibles” (Rorty 1996: 216).

Una nueva sociabilidad que desde la solidaridad crea subjetividades que luchan y vinculan los sentimientos y las pasiones con la transformación social (Santos 1998: 436), lo cual permite superar los riesgos que acarrear algunos movimientos sociales y algunas formas de participación política que resignifican la ciudadanía, haciendo de la subjetividad un proceso narcisista y autista de individualización y privatización del individuo. La solidaridad no permite banalizar la responsabilidad con el otro, así las luchas por reivindicaciones particulares, puntuales y episódicas, acarreen el riesgo de hacer del conflicto algo individual. Se trata de una nueva sociabilidad que forme sujetos autónomos intelectualmente pero también creadores y sensibles socialmente.

Hacer de la escuela un proyecto de saber ya es en sí mismo un enorme reto que no hemos alcanzado aún. Hacer de la escuela un espacio de producción de conocimiento, de formación moral y de participación política, implica superar la fractura temporal, pedagógica y fáustica que nos plantea Parra Sandoval (1998), o sea, superar la lentitud de sus procesos, la transmisión de un conocimiento que sólo es válido en su interior y su renuncia a generar conocimiento. Transformación que debe involucrar al maestro, asumiéndose éste como sujeto activo frente al proyecto de la escuela y frente a sus procesos formativos.

<sup>16</sup> Diferentes actores de estos movimientos nunca asistieron a la escuela, pero su sensibilidad al dolor, a la exclusión, a la violencia y la marginalidad hicieron de la participación política una forma de resistencia y una razón de lucha frente a las realidades que sufren. Participación política donde la solidaridad es una forma de vida, de sobrevivencia, pues lo afectivo, la pasión y el drama movilizan. Una forma de visibilización de aquello que les era extraño: su propio entorno, y una forma de lectura del contexto y de sus contexturas, de lo que dice su gente, así como un camino para aprender y aprehender el mundo de la vida.

El escenario escolar podría jugar un papel fundamental en dicha tarea si sus procesos de formación en el aula de clase fueran coherentes con los objetivos planteados en casi todos los proyectos educativos institucionales (PEI), tales como la formación de sujetos autónomos, críticos, creativos, entre otros propósitos. El aula de clase es uno de los escenarios de socialización, donde la juventud puede formarse en la autonomía siempre y cuando las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas sean consecuentes a ese propósito. Modelos pedagógicos heterónomos no forman sujetos autónomos, la autonomía y la creatividad sólo son posibles si se abren posibilidades de participación y creación. Por ello la predeterminación de las respuestas y la solución únicamente de problemas instrumentales alejan a las y los estudiantes de las realidades sociales que enfrentan día a día, asfixiando su creatividad y poniéndolos en condición de renuncia frente a la idea de cualquier tipo de transformación posible.

Formar para la ciudadanía significa propiciar espacios de participación e involucramiento en los asuntos públicos, educación para el gobierno de la sociedad como diría Castoriadis (Castoriadis 2002: 26), reflexión crítica de las diversas formas de producir significaciones imaginarias desde las empresas constructoras de realidad, así como reconocimiento de las nuevas sensibilidades y nuevas tecnicidades que ellas generan. Se busca la formación de la auténtica anatomía de la sociedad, donde se empodera a los sujetos sociales a participar en las decisiones que los afectan<sup>17</sup>. El proyecto de autonomía no entendido como un fin, sino como un proyecto que implica participar para decidir el tipo de sociedad deseada.

La necesidad de resignificar la ciudadanía y de reconocer otros modos de participación política no puede de ninguna manera implicar la renuncia o, quizás, la aceptación del destino inevitable de la exclusión y el marginamiento. La cruda realidad latinoamericana nos pone en la obligación de pensar alternativas distintas, generadoras de dinámicas de inclusión, de visibilidad de todas aquellas y aquellos sujetos de derechos. Se trata también de aceptar su condición de consumidores, o de una ciudadanía desde el consumo como nos lo planteara García Canclini (1995)<sup>18</sup>, pero de ninguna manera aceptar que el consumo y sus significaciones imaginarias se constituyan en nuestra única realidad posible.

Tendrá entonces la escuela que protagonizar una ruptura con aquellas prácticas excluyentes, homogeneizadoras e invisibilizadoras de los sujetos sociales; prácticas que no reconocen la existencia de una sociedad llena de matices, contradicciones e injusti-

<sup>17</sup> Un ejemplo de empoderamiento social frente a las decisiones que los afectan han sido los movimientos sociales indígenas del Cauca (Colombia). En este año 2005 fue convocado un referendo frente al tratado de libre comercio con Estados Unidos (TLC). La respuesta negativa frente al tratado no ha sido tenida en cuenta hasta el momento, pese a que la convocatoria fue un éxito, tildándose a sus participantes de ignorantes y de politizar una decisión económica. Irónicamente el mismo gobierno que los acusó de politizar una decisión económica convocó a un referendo que pretendía reformar la Constitución Nacional de 1991, para adelantar una reforma tributaria.

<sup>18</sup> Posición que luego invitaría a ser replanteada debido a las dificultades de manifestarse como ciudadanía en esa nueva condición de subjetividad intercultural y transcultural. Reconociendo los impactos que sobre los seres humanos tienen los flujos de capitales, bienes, mensajes y migraciones a nivel supranacional, la escasa participación permitida a los ciudadanos, la despersonalización del poder, pero además invitando a convertir los condicionamientos en oportunidades para ejercer la ciudadanía (García Canclini 2004: 164-166).

cias, pero al mismo tiempo de actores sociales resignificadores de la teoría democrática en escenarios emergentes de socialización y generadores de sendas transformaciones en la ciudadanía. Es así como la escuela deberá reconocer cómo:

La diferenciación de las luchas democráticas presupone la imaginación social de nuevos ejercicios de democracia y de nuevos criterios democráticos para evaluar las diferentes formas de participación política. Y las transformaciones se prolongan en el concepto de ciudadanía, en el sentido de eliminar los nuevos mecanismos de exclusión de la ciudadanía, de combinar formas individuales con formas colectivas de ciudadanía y finalmente, en el sentido de ampliar ese concepto hasta más allá del principio de la reciprocidad entre derechos y deberes (Santos 1998: 339).

La autonomía como experiencia de sí:

¿Qué es un individuo autoconstituido? Podemos decir que el primer paso hacia la autoconstitución, su condición necesaria pero no suficiente, es el reconocimiento de que el individuo no ha recibido una identidad prefabricada, sino que esa identidad es algo que los individuos deben construir por sí mismos y por lo cual deben asumir responsabilidad; en otras palabras, los individuos “no tienen una identidad”, sino más bien deben enfrentarse con la larga, penosa e inacabable tarea de la identificación (Bauman 2002: 146).

Se ha propuesto que formar para la autonomía es un camino de formación en la ciudadanía y, al mismo tiempo, hemos planteado la responsabilidad de la escuela y sus actores institucionales para instituir, a través de las prácticas pedagógicas, unas nuevas significaciones imaginarias que reconstruyen el vínculo social desde la solidaridad. Sin embargo, es necesario problematizar la formación en la autonomía, a fin de develar la forma cómo hemos elaborado nuestra comprensión de ella.

El reto de formación en la autonomía, en donde la escuela es opción moral y política, está en restablecer el vínculo entre desarrollo autónomo del conocimiento y transformación del sujeto por sí mismo. Lo cual implica que los sujetos actúan sobre las verdades, pero las verdades también actúan sobre el sujeto. Para ello la escuela deberá posibilitar ámbitos de libertad, donde los maestros proponen y guían prácticas de subjetivación (de desarrollo precario en la modernidad) para que los sujetos se autoconfiguren; esto implica una ruptura radical con algunos de los discursos y prácticas predominantes en la escuela, con la obsesión de que ella forma a los sujetos a pesar de sí mismos y con la idea de saturar de clase todos los espacios de la vida escolar.

La propuesta de autonomía como estética de la existencia no deberá ser entendida como una práctica solipsista, donde el sujeto en una especie de introspección crea de la nada, sino desde la propuesta foucaultiana (1996: 125) en la cual “el sujeto se constituye en una forma activa, a través de las prácticas de sí, estas prácticas no son algo que se invente el individuo mismo, constituyen esquemas que él encuentra en la cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social”. Este planteamiento trasciende el concepto de acción pedagógica propuesto por Mélich (1994), en tanto acción social con su carácter intersubjetivo, al proponer también acciones y prácticas sobre el sí mismo, lo cual se constituye en operaciones que se ubican en el orden de la creación y de lo estético. La práctica sobre el sí mismo como acción pedagógica implica la relación con un maestro que además es mediador y ope-

rador de las transformaciones que el sujeto realiza sobre sí mismo. Es pasar de la relación plural a la relación dual, al encuentro cara a cara<sup>19</sup> que convierte en cómplice a ese otro extraño. Relación dual que deberá permitir el reconocimiento de la corporeidad<sup>20</sup> ajena como subjetividad pero también posibilitar además el cuidado de sí (*épiméleia/cura sui*).

La *épiméleia/cura sui* será entonces asumida como actitud, como forma de mirada, como modo de actuar y como *corpus* que define una manera de ser; que afecta el sí mismo, pero al mismo tiempo las relaciones con los otros y con el mundo (Foucault 1994: 35). El cuidado de sí implica prácticas donde el sujeto se vuelve sobre sí, cuida de sí, se conoce y reconoce la manera en cómo su experiencia de sí (histórica, singular y contingente) es resultado del entrecruzamiento entre: “Los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad” (Larrosa 1995: 270). Lo cual hace evidente que la configuración del sujeto político es determinante en los procesos identitarios y de identificación. De ahí que volver sobre sí mismo, como ejercicio reflexivo de la autonomía, implica volver sobre las maneras en las cuales las significaciones imaginarias han ido configurando unas formas de ser y definiendo trayectorias de vida en los sujetos, para este caso en particular en las y los jóvenes.

Estas significaciones a manera de imaginarios sociales y que desde las relevancias<sup>21</sup> nos muestran una forma de la realidad, deberán ser problematizadas mediante la experiencia de sí, o sea, mediante la focalización no sólo de aquello que se distingue de ellas, sino también de sus opacidades. Problematizaciones realizadas al interior de prácticas concretas que permiten comprender la manera cómo las culturas median y producen una forma de ser sujeto, pero también la producción de máquinas ópticas, aquellos dispositivos de visibilidad para verse a sí mismos. Es preciso aclarar que: “La ontología del sujeto no es más que esa experiencia de sí que Foucault llama ‘subjetivación’. Hay un sujeto porque es posible trazar la genealogía de las formas de producción de dicha experiencia”. Se trata entonces de historizar la subjetividad que en palabras de Foucault es “el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo” (citado por Larrosa 1995: 290). La subjetivación en relación con las prácticas sobre el sí mismo será como: “curvar la línea, replegarla sobre sí misma, conseguir que la fuerza se autoafecte” (Deleuze 1999: 182).

<sup>19</sup> El encuentro cara a cara desde la perspectiva de Schütz (1993: 193) es una experiencia inmediata de mi semejante con quien comparto un espacio y un tiempo determinados, que me permite ser consciente del otro ser humano, como persona (orientación tú), y al cual lo reconozco y lo vivencio como congénere. De esta misma manera es asumido por Berger y Luckmann (1968: 46-47). Para nuestro caso, se asume desde la perspectiva de fenomenología del rostro de Mèlich (1994), que la asume como el encuentro de dos corporeidades que generan una relación pedagógica y una ética que implica respeto, responsabilidad y compromiso.

<sup>20</sup> La corporeidad se asume como proyecto de humanización a través de la acción, como vivenciación del hacer, sentir, pensar, querer y comunicar (Trigo 1999: 60). Para el propósito de este texto, es muy iluminador también el concepto de corporeidad propuesto por Mèlich (1995: 79) en donde “ser corpóreo (*leib-Sein*) significa abrirse a toda una serie de dimensiones antropológicas y sociales. Significa ser-sí-mismo, pero también ser-tú, ser-con y ser-en-el-mundo. Pero no ser-en-el mundo receptivo, paciente, sino básicamente activo, agente, ser-con-el-mundo (*Mitderweltsein*)”.

<sup>21</sup> Retomando el concepto de Pintos (2003).

Entonces, ante la multiplicidad de problematizaciones y de formas de subjetivación individual y colectiva, parece evidente la necesidad de volver la mirada sobre las subjetividades. Castoriadis (2003) concibe la subjetividad como el producto de la incorporación de las significaciones imaginarias de la sociedad. La historicidad, la creación y la autonomía son para él elementos fundamentales, porque en ellas el sujeto carga de sentido su vida a partir de su experiencia vital. En Foucault la subjetividad se presenta como una “producción”, como un “modo”, como un “proceso” o en términos de Deleuze y Guattari, como un flujo pues: “No hay sujeto, hay producción de subjetividad: precisamente como no hay sujeto, la subjetividad debe ser producida en cada momento” (Deleuze 1999: 182). La perspectiva castoriadiana se retoma para contextualizar e historizar esa “producción” y ese “modo” del que nos habla Foucault. Ambas perspectivas coinciden en la necesidad de abrir espacio a la creación, a partir de aquello que se ha introyectado y legitimado. La subjetivación es una formación de saber, una relación de poder ejercida sobre sí mismo, una operación artística, una práctica de libertad, para liberarnos de lo instituido; por eso su importancia para la praxis política como escenario de promoción de nuevas formas de subjetividad que pueden generar formas diferentes de sociabilidad basadas en la solidaridad y el compromiso con esas y esos (ellos) que hoy se propone hacer parte de un nosotros.

La contingencia de lo que somos muestra que aún tenemos posibilidad de hablar de otro modo, de juzgar de otro modo, de relacionarnos de otro modo y de conducirnos de otro modo. Muestra la posibilidad que tiene la escuela de generar espacios de reconocimiento de esa contingencia, tanto como espacios de transformación de esas realidades. Pero estas prácticas sobre el sí mismo deberán ser prácticas que utilizan el mismo dispositivo con el cual hemos instituido otros imaginarios, tal es el dispositivo de la repetición. La repetición de prácticas de libertad y de autonomía es lo que permitirá que ellas alcancen la intensidad suficiente para alcanzar a configurarnos.

Será necesario entonces la renuncia a universales antropológicos, pero también al reconocimiento del carácter constitutivo de la pedagogía en esas formas de relación consigo mismo, formas mediante las cuales se obtiene una transformación de sí mismo (Foucault 1996), pero también la invención de nuevas posibilidades vitales que a su vez implican la muerte y de focos de resistencia, por medio de mecanismos en los cuales: “el ser humano se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o se domina. Y básicamente, aquellos en los que se aprenden (transforma) determinadas formas de observarse, juzgarse, narrarse y dominarse” (Larrosa 1995: 291).

Esta estética de la existencia como formación en la autonomía no sólo problematiza la autonomía en sí, pues también la mirada misma: todo aquello que veo de mí mismo, dónde miro y lo que he de mirar. La propuesta de Foucault es volver sobre las opacidades de aquellas significaciones imaginarias que hemos instituido y que vamos instituyendo al producir nuestra subjetividad, sobre aquello oculto por la potencia misma de su luminosidad: “Lo que determina la mirada tiene un origen, depende de unas condiciones históricas y prácticas de posibilidad y, por tanto, como todo lo contingente está sometido al cambio y la posibilidad de la transformación. Quizá el poder de las evidencias no sea tan absoluto, quizá sea posible ver de otro modo” (Larrosa 1995: 328).

Se trata de una forma de visibilización de las subjetividades, que en el caso de las y los jóvenes se encuentran fragmentadas y en conflicto, llenas de mixturas y composiciones:

Que por una parte se van acomodando a las demandas de la autogestión, la autonomía y la necesidad de integrarse al mercado desde sus propias habilidades individuales, pero también se resisten a ello. Por eso, lo que define estas subjetividades es la lucha constante por actuar sobre sí mismas en un ejercicio que demanda una gran recursividad social y que deja abierto el espacio para el ensayo y error, la contradicción y la creación cultural, la formación de nuevas formas de alianza y solidaridad (Serrano 2004: 228).

Las prácticas de subjetivación se convierten en una forma de resistencia a los procesos de silenciamiento del mundo interior, al dolor, la violencia y la exclusión. Es una forma de genealogía que sirve como dispositivo de emancipación, de visibilización de las ciudadanías que desde las subjetividades son construidas en la escuela y desde la intensidad y la emoción que están por fuera de ella. Pero también es un llamado a hacer de la escuela un espacio abierto, que desde las acciones pedagógicas permiten el encuentro consigo mismo, con el saber y con el otro(a), asumiendo este encuentro como opción moral y política que articula expresiones múltiples e híbridas de ciudadanías que penden entre lo individual y lo colectivo. Un movimiento donde son convocadas todas las dimensiones del ser humano y donde también hay espacio para lo lúdico, lo emocional, lo pasional, lo afectivo y para el encuentro cara a cara. Un espacio donde se construye la posibilidad de hacer del otro (a) cómplice<sup>22</sup> en la solidaridad y en la lucha.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2003). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P., T. Luchmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castillo, E., C. Sánchez (2003). ¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación* 45.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Vol. 1. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (2002). Ni Dios, ni César, ni tribunos. Postscripto sobre la insignificancia. Una conversación con Daniel Mermet. En: Cornelius Castoriadis. *La insignificancia y la imaginación. Diálogos*. Madrid: Trotta.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Endimión.

<sup>22</sup> Asumo la complicidad desde el planteamiento de Mèlich (1994): en el cual la “complicidad” es un trascendente de existencia, una condición de posibilidad de la interacción dual y de reconocimiento de la corporeidad ajena como subjetividad.



- Franco, Y. (2003). *Magma: Cornelius Castoriadis: Psicoanálisis, filosofía y política*. Buenos Aires: Biblos.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Herrera, M., A. Pinilla (2001). Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. En: Herrera, M. y Díaz, C. (comp.). *Educación y cultura política, una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Plaza & Janés. Pp. 59-92.
- Hurtado, D. (2004). Globalización y exclusión. De la invisibilización a la visibilización consumista de los jóvenes y los imaginarios de resistencia. *Revista Última Década*. 20.
- Hurtado, D. R., L. G. Jaramillo, C. I. Zúñiga y J. H. Montoya (2005). *Jóvenes e imaginarios de la Educación Física. Un estudio comprensivo con jóvenes escolarizados en la ciudad de Popayán*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del Yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: J. Larrosa (comp.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta. Pp. 259-329.
- Maffesoli, M. (2004). Yo es otro. En: *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones DIUC. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Pp. 21-30.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos.
- Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Messina, G. (1997). Socialización política de los niños en América Latina: un ensayo de articulación desde la teoría. En: C. Pizarro, E. Palma (eds.). *Niñez y Democracia*. Santafé de Bogotá: Ariel/UNICEF. Pp. 161-200.
- Parra, S. R. (1998). El tiempo mestizo. En: *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Fundación Universidad Central. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Pp. 278-306.
- Pintos, J. L. (2003). Los imaginarios sociales del delito. La construcción social del delito a través de películas (1930-1999). *Revista Anthropos* 198.
- Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Serrano, J. F. (2004). *Menos querer más de la vida. Concepciones de vida y muerte en jóvenes urbanos*. Bogotá: Universidad Central. Siglo del Hombre Editores.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.



