

# Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela

Subjectivity, Political Socialization and Rights at Schools

Subjectivité, socialisation politique et droits à l'école

Subjetividade, socialização política e direitos na escola

Fecha de recepción: 15 DE JUNIO DE 2012 / Fecha de aceptación: 23 DE ABRIL DE 2013

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201306)5:11 <153:SSPDEE>2.0.TX;2-W

Escrito por NANCY PALACIOS-MENA

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MANIZALES, COLOMBIA

nancypalacios26@hotmail.com

JOSÉ DARÍO HERRERA-GONZÁLEZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, CINDE

BOGOTÁ, COLOMBIA

josedarioh@yahoo.com

## Resumen

Este artículo es producto de la revisión del debate sobre la constitución de la subjetividad política, la socialización y la reivindicación de derechos en la escuela secundaria en el contexto colombiano. Su objetivo es analizar el estado de las discusiones sobre el papel de las tres categorías en la construcción del universo político y las prácticas políticas en la escuela, en un esfuerzo por integrar el análisis de lo microsocio y lo macrosocio, las cotidianidades y las coyunturas que atraviesan los agentes en la institución escolar que, a la vez, son constitutivas de los sujetos sociales.

## Palabras clave autor

Subjetividad política, socialización, derechos, prácticas políticas.

## Palabras clave descriptor

Subjetividad, socialización, tácticas políticas, derecho a la educación, educación secundaria, análisis del proceso de interacción en educación, Colombia.

## Transferencia a la práctica

Las reflexiones de este artículo hacen parte de la fundamentación teórica de un proyecto de investigación doctoral que explora la organización social de la escuela hoy. El proyecto está orientado a determinar manifestaciones concretas por medio de las cuales se construyen subjetividades, nuevas formas de socialización y emergencia de prácticas políticas en la interacción diaria entre los actores escolares. La investigación es un estudio de caso múltiple que se lleva a cabo en cinco colegios del Eje Cafetero, para cuya ejecución se propuso un enfoque hermenéutico con un diseño metodológico mixto que incluye la triangulación de estrategias de recolección de información de fuentes cuantitativas y cualitativas. Se pretende identificar las perspectivas políticas, los rasgos emergentes en la constitución de subjetividades, las nuevas formas de socialización política, el origen y la importancia que la reivindicación de derechos ha tenido en las relaciones sociales y la cotidianidad de los establecimientos educativos de secundaria.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Palacios-Mena, N. & Herrera-González, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 413-437.

### Key words author

Political Subjectivity, Socialization, Rights, Political Activities.

### Key words plus

Subjectivity, Socialization, Politics-Practical, Right to Education, Education-Secondary, Interaction Analysis in Education, Colombia.

### Abstract

This paper reviews the discussion on the formation of political subjectivity, socialization and the claiming of rights in secondary education, in Colombia. It aims to analyze the state of the debate around the role of these three topics in the construction of the political environment and political activities at school. An effort is made to relate micro and macro context with aspects of daily life and the circumstances as perceived by the agents that are present at schools and have roles as social actors.

### Transference to practice

The discussion set out in this paper is part of the theoretical framework of a PhD dissertation on the social organization of schools today. The project seeks to identify concrete manifestations that construct subjectivities and new forms of socialization and that have a role in the emergence of political activities in the daily interaction between the actors at schools. The research is based on multiple case studies carried out at five schools in Colombia's Coffee Region. Its execution combines a hermeneutic focus with a mixed methodology, which includes triangulation of data gathering with quantitative and qualitative methods. It aims to clarify political views, emerging features of the formation of subjectivities, new forms of political socialization, the origin and relevance of claiming rights in social relationships, and aspects of daily life at secondary schools.

### Mots clés auteur

Subjectivité politique, socialisation, droits, pratiques politiques.

### Mots clés descripteur

Subjectivité, socialisation, tactiques politiques, droit à l'éducation, l'enseignement secondaire, l'analyse du processus d'interaction dans l'éducation, Colombie.

### Résumé

Cet article est le produit de la révision du débat par rapport à la constitution de subjectivité politique, la socialisation et la revendication des droits à l'école secondaire dans le contexte colombien. L'objectif est celui d'analyser l'état des discussions sur le rôle de trois catégories dans la construction de l'univers politique et les pratiques politiques à l'école, dans un effort pour intégrer l'analyse à la dimension micro et macro sociale dans les quotidiennetés et les conjectures par lesquelles passent les agents à l'institution scolaire, qui sont à la fois constitutives des sujets sociaux.

### Transfert à la pratique

Les réflexions que l'article présente, font partie de la base théorique d'un projet de recherche doctorale qui explore l'organisation sociale de l'école d'aujourd'hui. Le projet est orienté à déterminer les manifestations concrètes par lesquelles les subjectivités se construisent, les nouvelles façons de socialisation et émergence de pratiques politiques dans l'interaction quotidienne parmi les acteurs scolaires. La recherche est une étude de cas multiple à cinq écoles de la région *Eje Cafetero* en Colombie, pour sa réalisation on a choisi une perspective herméneutique avec un dessin méthodologique mixte où se trouve la triangulation de stratégies de recollection d'information de sources quantitatives et qualitatives, ainsi l'on prétend identifier les perspectives politiques et les traits en émergence dans la constitution de subjectivités, nouvelles façons de socialisation politique, l'origine et l'importance qui a la revendication de droits dans les rapports sociaux et le quotidien dans les institutions éducatives d'éducation secondaire.

### Palavras-chave autor

Subjetividade política, socialização, direitos, práticas políticas.

### Palavras-chave descritor

Subjetividade, socialização, táticas políticas, direito à educação, ensino secundário, análise do processo de interação na educação, Colômbia.

### Resumo

Este artigo é produto da revisão do debate sobre a constituição da subjetividade política, a socialização e a reivindicação de direitos na escola secundária no contexto colombiano. Seu objetivo é analisar o estado das discussões sobre o papel das três categorias na construção do universo político e das práticas políticas na escola, num esforço de integrar a análise do micro social e do macro social, as cotidianidades e as conjunturas pelas que atravessam os agentes na instituição escolar, que são ao mesmo tempo constitutivas dos sujeitos sociais.

### Transferência à prática

As reflexões que o artigo apresenta fazem parte da fundamentação teórica de um projeto de pesquisa doutoral que explora a organização social da escola hoje. O projeto está orientado a determinar manifestações concretas através das quais se constroem subjetividades, novas formas de socialização e emergência de práticas políticas na interação diária entre os atores escolares. A pesquisa é um estudo de caso múltiplo que se realiza em cinco colégios do *Eje Cafetero*. Para sua execução se propôs um enfoque hermenêutico com um desenho metodológico misto que inclui a triangulação de estratégias de coleta de informação de fontes quantitativas e qualitativas. Pretende-se identificar as perspectivas políticas, traços emergentes na constituição de subjetividades, novas formas de socialização política, a origem e a importância que tem tido a reivindicação de direitos nas relações sociais e a cotidianidade dos estabelecimentos educativos de secundária.

## La subjetividad

La categoría subjetividad ha tomado mucha importancia en los últimos años en estudios de ciencias sociales en los que se aborda la relación entre el sujeto y la sociedad, o entre el sujeto, la sociedad y las instituciones políticas. Según Adriana Isabel Orjuela (2009), el término “surge en los debates de la contemporaneidad en que la construcción de la ciudadanía, la democracia y la participación son los nuevos paradigmas de la vida política” (p. 22).

Para este trabajo se han tomado dos definiciones de subjetividad, una de José Manuel Sabucedo (2008), para quien la subjetividad “es el proceso complejo y general de la configuración política del ser humano a través de los procesos de socialización, con la intención de contribuir en la comprensión del ser humano como sujeto” (p. 347) y la definición de Harlene Goolishian y Harold A. Anderson (2008), según la cual: “la subjetividad se refiere al núcleo fundamental inherente a la condición humana, como diferenciadora del ser humano de las demás sustancias conocibles y observables” (p. 350).

Desde el punto de vista de estos autores, a partir de la subjetividad, cada ser constituye un suceso independiente en el universo, un sistema motivacional cognitivo y afectivo singular, único, delimitado e integrado es el centro de la conciencia, el juicio y la vida emocional. De estas dos definiciones de la subjetividad, se pueden resaltar dos aspectos importantes. En primer lugar, el desarrollo de la capacidad de sentir, pensar, expresar y actuar políticamente desde lo individual y lo colectivo, la adquisición de una conciencia política; y en segundo lugar, la preponderancia que en este proceso tiene la socialización de los individuos en todos los ámbitos sociales en los que se desenvuelven. Lo que se plantea es que la subjetividad es emancipatoriamente potente; Boaventura de Sousa-Santos (1998) señala que “la subjetividad política se constituye en el espacio por excelencia para la producción de sentido, para este caso sentido político, sobre el cual los sujetos construyen realidades posibles o transformar existentes” (p. 156) y complementa la idea planteada por Félix Guattari (1998) cuando expresa que: “La subjetividad incluye el conocimiento, las construcciones simbólicas e imaginarias de los saberes que entretejen lo simbólico, lo social y lo singular para la construcción de la realidad” (p. 87).

En cuanto al enfoque de abordaje de la categoría subjetividad, en este trabajo se tiene en cuenta la recomendación de Hugo Zemelman (1997) en el sentido de no reducirla a mecanismos propios de la individualidad del sujeto, pero tampoco a una reconstrucción de las condiciones externas que la determinan.

En esta perspectiva, se plantea tener que encontrar aquello que sea básico de la subjetividad siguiendo un enfoque no psicologista. Pensamos que una alternativa es el mundo conformado por las necesidades como expresión sintética del movimiento en el tiempo y en el espacio tanto del individuo como del colectivo, ya sea en el plano de la familia, de una red de relaciones primarias, de un espacio territorial determinado, o de otra entidad mayor de lo colectivo, ilustraciones todas estas de lo que hemos llamado nucleamientos de lo colectivo (p. 22).

El reto es, según este autor, construir una definición de subjetividad constituyente que no se reduzca a las variables psicológicas, pero tampoco se resuelva como simple expresión de procesos macrohistóricos.

---

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de revisión se deriva de la investigación *Derechos, subjetividad y socialización política en la escuela. Un estudio de caso múltiple en cinco colegios del Eje Cafetero*. Presenta el estado del debate de la constitución de la subjetividad política, la socialización y la reivindicación de derechos en la escuela secundaria en el contexto colombiano. Su objetivo es analizar el estado de las discusiones sobre el papel de las tres categorías en la construcción del universo político y las prácticas políticas en la escuela.

Tanto este reduccionismo subjetivista que parte de una falsa dicotomía entre el individuo y la sociedad, como un reduccionismo objetivista que plantea las acciones sociales como determinadas por la estructura social, simplifican el problema priorizando los que no son más que elementos constituyentes aislados de las subjetividades sociales. Ambas posiciones crean un obstáculo metodológico para la investigación, ya sea porque eliminan lo subjetivo invocando un determinismo estructural o porque suprimen el carácter original y social de los fenómenos colectivos reduciéndolos a las voluntades o irracionalidades de los sujetos que los componen (Fernández & Ruiz, 1997, p. 96).

La concepción de subjetividad de este trabajo toma distancia también de aquella del sujeto cartesiano.

Un sujeto que se confunde con el individuo aislado, único y libre, este sujeto es producto del espíritu de la modernidad y del contexto de la ilustración momento en el cual la concepción de libertad desde el uso de la razón, fue decisiva en la construcción del sujeto (Orjuela, 2009, p. 19).

La subjetividad y el sujeto se asumen no desde lo trascendental y unidimensional sino desde lo complejo, como lo plantea Michel Maffesoli (2004), con su concepto de enteridad que integra múltiples dimensiones, "razón, cuerpo, sentimientos, emoción" (p. 56); el sentido de la vida de este sujeto no está dado por su trascendencia, por su categoría de ser racional, sino que surge de sus encuentros, de sus afectos, de sus percepciones producidos en los territorios donde se transita, en sus procesos de desterritorialización y reterritorialización (Piedrahíta, 2007).

La necesidad de articular la relación entre individuo y colectivo se resuelve según Hugo Zemelman (2008), al dejar atrás el reduccionismo a lo psicológico y a lo estructural-social, esto equivale según él, a "permitir que se conozcan opciones de desenvolvimiento histórico a partir de la subjetividad constituyente de los sujetos, y precisar los puntos de vista desde los que se pueden subjetivar, atendiendo el contexto" (p. 30).

Para abordar la categoría de subjetividad y de sujeto hoy, es conveniente tener presente la crisis que desde mediados del siglo pasado han tenido los principios, los valores y las bases sobre las cuales se sustentó el discurso de la modernidad, esto es útil por cuanto la idea de sujeto racional ha cambiado, lo que tenemos hoy es una completa fragmentación de la realidad individual y social que exige otra concepción de sujeto que diste de la predominante, el sujeto como absoluto, transparente y soberano. Vivimos ante sujetos que en medio del caos y de la incertidumbre se construyen individualmente, pero también desde los colectivos de los cuales hacen parte. En este sentido, Lidia Fernández-Rivas y María Eugenia Ruiz-Velasco-Márquez (1997) proponen hablar de "subjetividades emergentes, para aludir a un proceso de construcción de los sujetos siempre transitorio, que alude a subjetividades fragmentadas, contradictorias, no unitarias, atravesadas por elementos irracionales y conflictivos" (p. 98). Según estas autoras, las subjetividades pueden ser en determinado momento un elemento aglutinador y homogeneizador del proyecto colectivo; pero en otros momentos, pueden crear discontinuidades y rupturas en lo colectivo ya que expresan tiempos y espacios singulares de afectos e intereses. Por ello, no hay individuos aislados participando en lo colectivo, sino subjetividades en las que circulan múltiples voces tanto en el enunciado como en los códigos que proceden de diversas redes de relaciones (Fernández & Ruiz, 1997, p. 100).

En lo que tiene qué ver con la construcción de la subjetividad, según la investigación de Martha Lozano (2008) sobre jóvenes, el proceso de subjetividad se define por las percepciones, las creencias, las experiencias, en su formación tanto objetiva como subjetiva de su condición de sujetos políticos; uno de los argumentos del trabajo de Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Patricia Botero y Germán Muñoz (2008) es que:

La formación de subjetividades políticas implica la formación de su ciudadanía plena, al crear las oportunidades y condiciones para que los sujetos puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad (p. 30).

La construcción de la subjetividad política requiere entonces sujetos que conocen, cuestionan y critican su realidad social; no se trata de individuos inactivos, inermes ante lo que ocurre en su entorno, sino todo lo contrario; desde este enfoque y teniendo en cuenta su carácter histórico y social, la construcción de la subjetividad política requiere autoconciencia y autoconocimiento de los sujetos y la disposición de participar para cambiar y eliminar aquellas estructuras que influyen negativamente sobre las relaciones sociales que configuran las identidades (Lozano, 2008). En palabras de Humberto Cubides (2004), se trata de “abrir las vías para que los individuos se desarrollen desde sus propias coordenadas existenciales, desplegando sus capacidades a partir de una autorreferencia subjetiva, es decir, de la reflexión de su propia libertad” (p. 119). Desde esta perspectiva, el trabajo de Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Patricia Botero y Germán Muñoz (2008) identifica la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica, el valor de lo público, la articulación entre acción vivida y narrada, y la redistribución del poder, como tramas de la subjetividad que tienen qué ver con la posibilidad de decidir y actuar de los jóvenes en los contextos sociales y con las formas de vivir el poder en dichos contextos.

Como la subjetividad se refiere al campo de acción y representación de los sujetos siempre establecidos en condiciones históricas, políticas, culturales y económicas, esta es una categoría de análisis muy útil para abordar reflexiones sobre la educación y las ciencias sociales en la actualidad, porque es un núcleo articulador de las problematizaciones que se pronuncian alrededor de aspectos como la ciudadanía, la ampliación de los límites de la libertad, la formación para la producción y el consumo, la cohesión social (Martínez & Neira, 2009). La subjetividad es una categoría potente que aglutina y tensiona diferentes posturas disciplinares que daban cuenta en forma fragmentada, de la realidad individual.

Hoy lo social reclama nuevas formas de estudiar y de comprender los sujetos en sus múltiples posibilidades, desde los niños, los jóvenes, los adultos, así como desde los diferentes credos, políticas e ideologías, razas o y formas de vivir la sexualidad (Martínez & Neira, 2009, p. 19).

Esta vitalidad de la categoría subjetividad a la que se ha venido haciendo referencia, hay que contextualizarla en los nuevos tiempos, en los que no solo se están gestando nuevas formas de interacción, también hay profundas modificaciones en lo que se ha reconocido como el sujeto de la modernidad (Mejía, 2004, p. 14).

Esos sujetos que produce el modo de ser del capitalismo actual son volátiles, múltiples, cambiantes, flexibles, creativos, transformadores de su realidad y la de su entorno, porque ese es el consumidor ideal y porque ese es el que mejor puede aportar al conocimiento que hoy necesita el capital para aumentar sus tasas de ganancia. A su vez, ese es el individuo que está en mejor disposición de consumir los bienes inmateriales que se producen a través de los medios de producción contemporáneos, esto es: la industria cultural música, video juegos, moda, cocina, turismo, estética corporal, deportes, espectáculos, software, etc. (Álvarez, 2009, p. 11).

Según los planteamientos de Alejandro Álvarez-Gallego (2009), en los dispositivos telemáticos contemporáneos estarían las claves para entender cómo se producen hoy los sujetos, qué tipos de sujetos, por medio de qué mecanismos se producen. Estaríamos asistiendo a la transformación de la realidad, sus teorías y sus instituciones, al surgimiento de nuevas formas de subjetivación.

Aquellos estudios que aborden nuevas miradas de la categoría subjetividad, no pueden desconocer que la problemática de los sujetos y de su conocimiento incluye cuestiones como el modo de leer el sistema de necesidades y las prácticas orientadas a satisfacerlas, así como las mediaciones constitutivas de visiones y vivencias, de allí que Martha Lozano (2008) reitera la necesidad de hacer investigaciones acerca del estado actual de los conocimientos políticos y sociales, creencias, actitudes, y valores de los jóvenes y otros grupos sociales, siempre partiendo de la idea de sujetos situados en relaciones múltiples y heterogéneas, sujetos que ocupan un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas que influyen de forma directa en la construcción de su subjetividad.

En cuanto a las limitaciones que puede tener la subjetividad como categoría de análisis, Lidia Fernández y María Eugenia Ruiz (1997) señalan la importancia de tener cuidado con simplificarla, con posiciones que la asimilan con subjetivismo, desde las cuales el sujeto es concebido como causa y la realidad social se reduce a los estados de un sujeto entendido como consciente; este abordaje de la subjetividad llevaría equivocadamente a pensar que para encontrar la causa de los fenómenos sociales, bastaría rastrear las motivaciones de los sujetos, reduciendo entonces el problema a intencionalidad de los actores.

Una ventaja de la categoría subjetividad frente a otras como la identidad, es que la segunda consiste en ubicarse en un mundo predeterminado, en un espacio social específico, desde donde se trata de saber quiénes somos y de dónde venimos (Rodríguez, 2000). La subjetividad política supera la noción estática de las identidades, se aleja del concepto de identidad "como lo que es y lo que se tiene, como la autorrepresentación de los actores sociales en el tiempo y en el mundo de vida que los engloba" (Aceves, 1997, pp. 2-3). En síntesis, se considera importante plantear como dimensión de análisis la subjetividad política porque esta alude a un abanico de percepciones, representaciones, ideas, sentimientos, expectativas, deseos, que orientan las prácticas sociales de los sujetos.

La construcción de la subjetividad política requiere la autoconciencia y el autoconocimiento de los sujetos y la disposición de participar para cambiar y eliminar aquellas estructuras que influyen negativamente sobre las relaciones sociales que configuran las identidades. Lozano (2008), en este trabajo aborda la categoría subjetividad en relación con otras como la comprensión histórica y la conciencia histórica. En investigaciones sobre el mundo juvenil, estas dos dimensiones analíticas han sido ampliamente trabajadas por Miriam Kriger, cuyo planteamiento central es que solo el

desarrollo de la comprensión histórica puede proveer la reflexividad, el reconocimiento del carácter multifacético del mundo y la conciencia para intervenir en él; solo la comprensión histórica habilita el despliegue de la potencia política de los jóvenes (Kriger, 2011, p. 3). En este sentido, la construcción de la subjetividad política y la comprensión histórica son herramientas que habilitan la acción política y facilitan la formación de la conciencia histórica, entendida como la posibilidad de interpretar la herencia histórica de los sujetos políticos del presente, de disentir con los significados constitutivos de la realidad social históricamente construida y renegociarlos, es decir, trabajar sobre el desacuerdo para construir nuevas realidades e historias plurales propias, como agentes conscientes de estar construyendo y transformando intencionalmente el mundo del cual se forma parte.

### La socialización política

Para este trabajo, se han tomado tres definiciones de socialización política: según María Jesús Funes (2003), “es el proceso mediante el cual la gente adquiere orientaciones consistentes en cuanto a política en general y en relación con los sistemas políticos en particular” (p. 190); para Marcia Smith-Martins (2000), la socialización política “es un elemento que ajusta y prepara a los individuos para el ejercicio de roles, asignados o adquiridos, que garantizan la integración y la continuidad del sistema” (p. 1), y para Martha Lozano (2008), la socialización política “se entiende como el proceso mediante el cual un individuo aprende a ser miembro de una sociedad y a ser él mismo, asumiendo los roles y los estatus asignados, o adquiridos en ese proceso” (p. 350). Hay varios rasgos comunes en las definiciones que se han tomado, uno de ellos es que la socialización política facilita a los individuos la adquisición de capacidades, para actuar políticamente, un segundo rasgo es que provee recursos que permiten a los sujetos desempeñar roles sociales, y un tercer rasgo común es que la socialización política puede llevar a la búsqueda del bien común y no solamente a la búsqueda del bienestar individual.

Según lo planteado en las definiciones, la formación de la socialización política se ha entendido principalmente dentro de procesos de enseñanza aprendizaje tanto formales como no formales, “es la habilitación como miembros, como integrantes, como ciudadanos de instituciones familiares, vecinales, municipales, nacionales y transnacionales a los individuos que han habitado o habitan en un estado o país” (Restrepo, Ortiz, Parra & Medina, 1998). El trabajo de Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Patricia Botero y Germán Muñoz (2008) señala la socialización política como el “proceso de formación de las subjetividades

políticas” (p. 31) que implica para los niños y jóvenes la formación de una ciudadanía plena, que facilite a los jóvenes reconocerse como protagonistas de su propia historia, es decir, se trata de ayudar a formar sujetos políticos una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica.

El proceso de socialización constituye la base fundamental para que el individuo se haga o no partícipe de la política, entendiendo la participación política como el conjunto de actividades, interacciones, comportamientos, acciones y actitudes que se dan en una sociedad en forma individual o colectiva, por parte de individuos, grupos o partidos e instituciones, dirigidas a explicar, demandar, influir, o tomar a parte en el proceso de decisiones políticas, en el reparto autoritario de valores (Sabucedo, 2008, p. 354).

En cuanto a la evolución de los estudios de socialización política, se puede decir que estos tomaron mucha fuerza desde finales de los años 50 y en la década de los sesenta del siglo XX. Los primeros estudios se singularizaban por su carácter fundamentalmente normativo y prescriptivo cuyo objetivo prioritario era identificar aquellos aspectos formativos que aplicados desde las instituciones favorecerían la estabilidad política y el orden democrático. Las teorías y los trabajos empíricos desarrollados se enmarcaban en lo que podría denominarse el paradigma de la cultura. Desde intereses teóricos distintos, un relevante conjunto de autores coincidía en una preocupación fundamental, la de cooperar desde las ciencias sociales en el mantenimiento de las democracias y en la conformación de ciudadanos adecuados al sistema.

En una segunda etapa, a partir de la década de los ochenta del siglo XX, se realizaron estudios desde una visión de la sociedad en conflicto, se consideran las desigualdades sociales y se deja atrás la visión armónica y homogénea de la sociedad de los estudios anteriores. “Se destacan en este cambio de perspectiva los estudios de [Richard] Merelman de 1986 y [Roberta] Sigel entre 1989 y 1995, quienes en sus trabajos contemplan la producción de estabilidad pero también el cambio político” (Funes, 2003, p. 59). Estos estudios sobre socialización permitirían analizar la formación de comportamientos y actitudes que desembocan en revoluciones o cambios de régimen, así como situaciones de conflicto social o político, tanto de conflicto generalizado como cualquier otro centrado en un contexto o coyuntura; en síntesis, estos estudios buscaban explicar las movilizaciones de protesta de las décadas sesenta y setenta del siglo XX.

Un tercer grupo de estudios añade la impronta potencialmente formativa de aspectos y circunstan-

cias de la vida adulta que tienen consecuencias altamente significativas en el comportamiento político y que explican cambios de posición y modificaciones de conducta que no son interpretables desde el esquema teórico previo. “Aun así, se mantiene como período clave para la adquisición de valores y orientaciones políticas el transcurrido entre los 15-16 y 22-23 años” (Funes, 2003, p. 60).

El cuarto enfoque también tiene a Richard Merelman entre los autores más representativos, que desarrolla su teoría de la socialización lateral; para este autor; *la socialización lateral* es el proceso por el cual las relaciones que se establecen son voluntarias, igualitarias y transitorias. Merelman parte del supuesto de que en hombres y mujeres existe una mínima estructura formal y la influencia se consigue fundamentalmente mediante la generación de vínculos afectivos (Funes, 2003).

En este tipo de socialización se destacan como agentes fundamentales los grupos de pares, los medios de comunicación, e incorporando los trabajos de Sigel entre 1989 y 1995 podríamos añadir los roles sociales desempeñados en la vida cotidiana con sus marcos de relaciones sociales asociados, las experiencias y contactos en los espacios de trabajo, las actividades en las asociaciones voluntarias, etc. (Funes, 2003, p. 62).

Este último grupo de trabajos para analizar la socialización política propone varias dimensiones: historia personal, ubicación estructural y condiciones ambientales (Funes, 2003). Estas dimensiones articulan un contexto de complejidad en el que se ubican las acciones de los agentes de socialización, a cuya función se une la acción de otros actores, experiencias o vivencias. De este modo, al incorporar el contexto y las circunstancias, se puede comprender que aun en el caso de unos mismos agentes que tratan de inculcar un mismo contenido normativo puedan encontrarse resultados diferentes.

Como se mostró anteriormente, si bien la socialización política fue durante mucho tiempo abordada en una primera etapa con la explicación de los factores que determinan un tipo de conducta manifiesta como la participación en elecciones, la identificación con grupos o partidos políticos, la filiación a ciertas opciones políticas (Lozano, 2008), recientes estudios han complejizado esta noción; el trabajo de Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Patricia Botero y Germán Muñoz ya mencionado la asimila con el de formación para la ciudadanía.

La formación ciudadana (socialización política) no se relaciona con los discursos y prácticas de adhe-

sión a los sistemas políticos formales (por ejemplo, el comportamiento de voto), sino a la configuración de subjetividad política, en procesos que aproximan los sentidos y las prácticas de acción política, vividas y narradas, en sus contextos de actuación a un orden social democrático, tanto a nivel micro como a nivel macro (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008, p. 37).

Desde esta perspectiva, podemos decir que los procesos de socialización política permiten y facilitan la construcción de la subjetividad política, en un ámbito en el cual los sujetos viven en una multiplicidad de relaciones (escolares, barriales, etc.) y aprenden a interactuar con los demás poniendo en funcionamiento reglas y normas sociales.

En cuanto a los agentes de socialización política, si bien hay varios, la familia, el Estado, la escuela, en este trabajo solo se hará referencia a este último. Algunos estudios han reflexionado sobre la función de esta institución en los procesos de socialización política, atendiendo principalmente a las nuevas necesidades de formación de sujetos individuales y colectivos para la convivencia y la acción en nuevos espacios políticos.

Con estas posturas y exigencias frente a la escuela es claro que actualmente su función de agencia socializadora política no puede ser soslayada y se enmarca con mucho vigor en sociedades altamente complejas. A esto se debe la preocupación y la insistencia en la discusión de temas sobre ética, valores y educación pluricultural que se han generado en el campo educativo en los tiempos actuales (Smith-Martins, 2002, p. 8).

Gabriel A. Almond y Sidney Verba (2003) reconocen la escuela como agencia de socialización, porque desde su punto de vista, allí se imparten enseñanzas como la obediencia a las leyes, se refuerzan los valores y símbolos patrios y la aceptación al sistema de gobierno; sin embargo, estos autores aclaran que la socialización que la escuela realiza no es la misma para todos los sujetos, “los que mayor educación reciben tienen más oportunidades de participación política” (p. 50). Lo que sugiere este planteamiento es que el acceso a la educación formal —a la escolaridad— determina la socialización y esta, a su vez, las posibilidades de actuación política de los individuos.

En la misma línea, Gloria Calvo (2003) señala que la institución escolar tiene un importante papel en la socialización del niño y de la niña porque en la escuela se aprende y se incorporan hábitos sociales que se han aprendido en la familia. “El colegio ofrece a los niños y niñas la posibilidad de asumir relaciones horizontales, que constituirán una experiencia de



vida en su socialización como sujetos pertenecientes a una comunidad” (Calvo, 2003, p. 77).

Como ocurre con la categoría subjetividad, los nuevos tiempos y las nuevas realidades abren otros caminos para la categoría socialización política, sin decir tajantemente que los estudios han superado por completo las perspectivas culturalistas e institucionalistas, han surgido otras formas de abordar la categoría que pretenden entender los nuevos procesos de socialización y su influencia presente, alejándose de la concepción clásica del aprendizaje, entendido en términos de jerarquía y autoridad, debido al surgimiento y la multiplicación de actores y agencias que tienen efectos socializadores, pero mantienen relaciones horizontales y no jerárquicas, tanto entre sí, como con los propios sujetos (Funes, 2003). Esta perspectiva asume que no hay agentes ni espacios de socialización de mayor o menor jerarquía, lo que se presenta es la hibridación de voces, actores, culturas, mediaciones y medios, que complejizan cualquier escenario de socialización política.

Desde esta concepción, se deduce que la socialización no es un proceso unidireccional, sino que el individuo está marcado por los valores de su sociedad y aprende ciertas normas y reglas; pero él puede cuestionar, mediante su actitud y su función social, ciertos aspectos de la misma. Por tanto, la socialización no es un simple mecanismo de repetición, sino la yuxtaposición de diferentes culturas y subculturas que conviven en una misma sociedad. El aprendizaje político es, fundamentalmente, informal y latente, por cuanto los sujetos van creando su imagen del mundo político en un entorno próximo con unas características sociales, políticas y culturales específicas que introducen unas determinaciones decisivas (Gómez, 1999).

La importancia de utilizar la socialización política como categoría de análisis se deriva de considerar que toda concepción, perspectiva y práctica social que pueda ser caracterizada como política es producto de un aprendizaje; la socialización política es definida aquí como el conjunto de procesos de internalización, objetivación y legitimación del orden social desde el cual se representan y tramitan los intereses individuales y colectivos.

La preocupación por el debilitamiento de la escuela como espacio propicio para la socialización y como agente socializador, ha provocado investigaciones tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Es particularmente valioso por la cobertura de la muestra, el trabajo de María Fernanda Astiz (2008), titulado *La socialización política de los adolescentes, un análisis comparado trasnacional*, que utiliza una encuesta que incluía variables como socialización política, participación, acceso a los derechos, escolarización, características del régimen político, situación socioeconómica de la familia; se aplicó a 90.000 estudiantes entre 14 y 18 años, en 27 países —entre ellos Colombia— de diferentes continentes, algunas conclusiones que se resaltan del estudio son las siguientes: los países desarrollados producen mayor conocimiento cívico entre sus estudiantes; el régimen político y la situación socioeconómica y cultural de la familia en la que crecen los estudiantes impacta su formación ciudadana; la escuela y lo que en ella ocurre (los aspectos técnicos, curriculares y sociales) permiten explicar los niveles de formación ciudadana en los estudiantes; el proceso y las expectativas de escolarización de los educandos determinan los niveles de rendimiento y socialización política de los educandos, es decir, si los alumnos tienen mayor exposición al sistema democrático, tienen mayor conocimiento del funcionamiento de las instituciones democráticas y desarrollan habilidades que reproduzcan modelos democráticos (Astiz, 2008, p. 11-15).

Algunos trabajos empíricos realizados en Colombia y otros países de la región sobre estas discusiones, han arrojado reflexiones como las siguientes: en un estudio realizado con jóvenes universitarios en Chile, Juan Sandoval y Fuad Hatibovic (2010) concluyeron que para comprender cómo se estructura la relación entre los estudiantes y las prácticas políticas, se deben considerar los procesos a partir de los cuales estos construyen los contenidos y las relaciones básicas que dan a sus representaciones de lo social. Estos autores parten del supuesto de que la socialización política primaria ejerce una influencia diferencial y determinante sobre la configuración del sistema de representaciones de cada generación, porque en efecto, como proponen algunas teorías sobre socialización política ya citadas, las actitudes básicas frente a la sociedad se adquieren en la niñez principalmente por medio de la familia y la escuela.

El problema planteado nos refiere al fenómeno de socialización política; o sea, al proceso de aprendizaje y cambio de las valoraciones, preferencias, lealtades y simbologías políticas que comienzan desde la temprana edad y que explican el tipo de relación que establecen los jóvenes con la política, en tanto cultura e institución. Es decir, estamos ante la pregunta parsoniana por cómo la sociedad ajusta a los individuos para el ejercicio de los roles y funciones de una cultura política que garantiza la continuidad del sistema social, pero también ante la pregunta por la discontinuidad y el cambio social. La socialización política tendría una naturaleza doble: no se trataría solo de la transmisión o reproducción de las pautas de una cultura política hegemónica, sino también de su ruptura, renovación o reconstrucción (Sandoval & Hatibovic, 2010, p. 17).

Lo que se destaca es que la socialización política se refiere a la historia política de los individuos y las colectividades, a ese conjunto de procesos mediante los cuales se construyen y configuran los aspectos directamente relacionados con el modo en que las personas nos organizamos y participamos de los asuntos públicos. "Dichos procesos, considerados en el más amplio sentido, configuran escenarios, actores y discursos que en interacción permanente determinan el horizonte político de los sujetos y la sociedad" (Castillo, 2003, p. 33).

Ahora bien, mientras algunos rescatan el papel de la escuela como institución socializadora, como un espacio de formación del pensamiento político, heredado de la familia (Sandoval & Hatibovic, 2010), otros consideran que en la dinámica de la sociedad actual, la escuela ha perdido su preeminencia como instancia de educación y socialización de niños y jóvenes, y por tanto, no puede tener un papel trascendental en la generación de valores y prácticas políticas. Una de las autoras que defienden la última posición es Elizabeth Castillo (2003), quien desde su experiencia en investigaciones de la escuela colombiana lo plantea así:

Existe una tensión central entre la cultura escolar y la demanda democrática de sus actores. En el primer caso, se trata de las esferas simbólicas con las cuales se representan, se legitiman y se instituyen las formas de poder y autoridad en el mundo escolar, que suponen una concepción institucionalizada de los individuos respecto a sus roles en la organización escolar. En el segundo plano, aparecen las presiones por una transformación radical de la institución educativa que haga de esta un escenario de progresión democrática, es decir, de deliberación acerca de los intereses, las necesidades y las expectativas de los estudiantes (p. 35).

Esto último se expresa sobre todo en la inconformidad de los estudiantes respecto al modo como está organizada la escuela, por su tradicional autoritarismo y la centralización del poder; lo interesante es que estas demandas parecen ser el efecto de una concepción de la democracia como un asunto de derechos y libertades individuales (Castillo, 2003). Esta tensión entre la supervivencia de la cultura escolar y la progresión democrática dentro de la escuela, hace visible las tensiones entre la socialización y la subjetividad. Se cuestiona así el modo en que la escuela ha abordado históricamente fenómenos como la diversidad y la pluralidad de los estudiantes, pero sobre todo se aviva el debate sobre el sujeto que subyace a las teorías sociales y pedagógicas que determinaron el surgimiento de la escuela.

Sonsoles Gómez-Carbonero (1999) resalta que frente al debilitamiento de la escuela como agente de socialización, otros agentes han ganado mucha importancia; los grupos de iguales, amigos, asociaciones, grupos informales y los medios de comunicación son transmisores directos de informaciones y de opiniones políticas y constituyen filtros a través de los que el sujeto percibe e interpreta los fenómenos políticos; la integración y la interacción de los estudiantes con estos otros agentes de socialización pueden influir en la asimilación de un conjunto de nuevas significaciones y prácticas políticas y en la consecuente transformación de su comportamiento político. Mediante la socialización, tal como se ha señalado, los estudiantes aprenden a interiorizar los valores sociales del grupo o comunidad de pertenencia y las normas de comportamiento, mediante la interacción, identificación e interiorización de los mismos; finalmente, adquieren un rol, un status social y manifiestan un comportamiento social.

## Los derechos

La importancia que en las últimas décadas ha tenido la categoría jóvenes está asociada a las preguntas que, desde las ciencias sociales contemporáneas, se vienen haciendo por la emergencia de actores sociales y políticos que juegan papel importante en diferentes contextos. Hay un interés creciente por indagar cómo se producen los ciudadanos, por identificar las características que permiten que los individuos actúen en determinados contextos sociales y en marcos de transición o consolidación de la democracia. En esta investigación, el foco de interés está puesto en la comprensión de las maneras como los jóvenes estudiantes se asumen y se construyen como sujetos políticos, con deberes y derechos frente a otros; se parte de la hipótesis de que las transformaciones sociales que se han presentado en la institución escolar en Colombia en los últimos años, han estado en gran medida determinadas por la reivindicación de derechos de los estudiantes, que el discurso de los derechos sociales ha penetrado la estructura escolar en la secundaria, trayendo como consecuencia las emergentes prácticas políticas, la construcción de subjetividades y formas de socialización que no conocíamos en los planteles educativos.

Según la lectura que Seyla Benhabib (2005) hace de Hannah Arendt, “tener derecho es recibir un tipo especial de reconocimiento y aceptación social, es decir, la condición jurídica dentro de una comunidad política particular concreta” (p. 50), desde el punto de vista de Arendt, la noción del *derecho a tener derechos* surge de condiciones del Estado moderno y es equivalente al derecho moral a la ciudadanía de un refugiado u otra persona sin Estado.

El primer uso del término “derecho” se dirige a la humanidad como tal y nos reclama reconocer la membresía a algún grupo humano. En tal sen-

tido este uso del término 'derecho' evoca un imperativo moral: 'se debe tratar a todos los seres humanos como personas pertenecientes a algún grupo humano y a quienes corresponde la protección del mismo'. Lo que se invoca aquí es un derecho moral a la membresía y una cierta forma de trato compatible con el derecho a la membresía. El segundo uso del término 'derecho' en la frase 'el derecho a tener derechos' se basa en el previo derecho a la membresía. Tener un derecho, cuando ya se es miembro de una comunidad política y legal organizada, significa que 'tengo derecho de hacer o no hacer' los derechos autorizan a las personas a tomar o no un curso de acción y tales autorizaciones crean obligaciones recíprocas, en este uso, 'derechos' sugiere una relación triangular entre la persona a quien corresponden los derechos, otros para quienes esta obligación crea un deber y la protección de estos derechos y su imposición a través de algún órgano legal (2005, p. 51).

En esta misma perspectiva y tomando como eje de trabajo la historia política europea en el ensayo *¿De dónde vienen los derechos?*, Charles Tilly (2004) muestra que los derechos surgen de la elaboración constante de demandas sociales parecidas bajo ciertas condiciones.

1. Tanto el solicitante como en quien recae la petición pueden recompensar o castigar al otro de una manera significativa. 2. Los dos están de hecho negociando sobre esas recompensas y castigos. 3. Uno o ambos también negocian con terceros actores que tienen un interés en que la demanda social se realice y actuarán para imponer la futura garantía proveniente de la exigencia en cuestión. 4. Los tres o más actores de una petición así constituidos tienen identidades perdurables y relaciones entre sí (Tilly, 2004, p. 294).

Por su parte, Axel Honneth (1997) señala que vivir sin derechos individuales significa para el miembro de la sociedad, no tener ninguna oportunidad para la formación de su propia autoestima. Para este autor, tener derechos significa poder establecer pretensiones socialmente aceptadas.

Los derechos dotan al sujeto singular de la oportunidad de una actividad legítima, en conexión con la cual él puede adquirir conciencia de que goza del respeto de los demás; pues con la actividad facultativa de la reclamación de derechos y la adquisición de los mismos, el sujeto encuentra reconocimiento general en tanto que persona moralmente responsable (Honneth, 1997, p. 146).

Un sujeto en la experiencia del reconocimiento jurídico puede pensarse como una persona que comparte con todos los miembros de la comunidad las facultades que le hacen capaz de participar en la formación discursiva de la voluntad; y con ella, en la posibilidad de referirse a sí mismo. Desde esta perspectiva, el principio igualitario introducido en el derecho moderno tiene como consecuencia que el estatus de una persona como poseedor de derechos no solo se ha ampliado paulatinamente en el aspecto material, porque ha sido acumulativamente dotado de nuevas competencias, sino que también podía ser ampliado en el aspecto social, porque puede ser transferido a un número creciente de miembros de la sociedad (Honneth, 1997).

Según Horacio Spector (2001) en el siglo XII apareció la primera noción moderna del derecho, basada en la noción de derechos pasivos en la escuela de Bolonia. Esta teoría distinguía por primera vez en la historia

entre derechos *in re* (derecho en la cosa como el usufructo y el dominio) y derechos *pro re* o *ad rem* (derechos a la cosa).

En el siglo XVII, "François Connan sugirió que *ius naturale* había regido cuando el hombre estaba solo en el mundo y que el *ius gentium* apareció cuando los hombres comenzaron a interactuar y los humanistas asignaban a los derechos una validez acotada a las condiciones de estado de naturaleza" (Spector, 2001, p. 9).

Contemporáneamente, en España, Francisco de Vitoria criticaba la legitimidad moral de la esclavitud, mientras Francisco Suárez seguidor de Luis de Molina defendía "el dominio natural del hombre sobre su libertad, proveyendo una clara definición de *ius* como facultad moral" (Tuck, 2001, p. 10).

El concepto de derecho toma una función revolucionaria en la teoría liberal de John Locke, "dirigida a justificar la Revolución de 1688" (Páramo, 2001, p. 11). Desde este enfoque, al pasar a la sociedad civil, los individuos no renuncian a los derechos que tenían en la naturaleza sino que asignan al Estado facultades para la protección de esos derechos; esta nueva función critica el orden social existente. La doctrina fue expresada en un tono similar en la Declaración de Independencia de Estados Unidos y la Revolución Francesa. Desde finales del siglo XVIII, los derechos naturales empezaron a ser objeto de fuertes críticas por conservadores como Edmund Burke, David Hume y Jeremy Bentham (Weston, 1996); ellos rechazaban la idea de la metafísica de los derechos naturales, aunque reconocen que hay verdaderos derechos consistentes en los principios prácticos de una sociedad ordenada como el derecho a la justicia y la seguridad, identifican el derecho con el derecho legal pero niegan la existencia del derecho natural; a principios del siglo XX, en pleno apogeo del positivismo hay una declinación de los teóricos que defienden los derechos del hombre sobre la base de la ley natural.

Es importante resaltar también que hay varias teorías sobre el concepto de derecho. Horacio Spector (2001) recoge cuatro de estas, "la teoría del beneficio de interés, la teoría de la elección, teoría de las pretensiones válidas y teoría de los títulos" (p. 20). En primer término, la teoría del beneficio o interés afirma que los derechos son conferidos por obligaciones beneficiosas para quien es titular del derecho en cuestión. El lenguaje de los derechos tendría entonces la función de enfocar a las personas que disfrutan de los beneficios de una determinada regla. En la teoría de la elección, el derecho significa que todo ser humano capaz de elección, tiene derecho a que todos los demás se abstengan de usar la fuerza contra él, excepto para detener la fuerza; todo ser humano tiene la libertad de hacer cualquier acción que no sea coercitiva o restrictiva para otras personas ni se dirija a dañarlas. En la teoría de las pretensiones válidas, los derechos se utilizan característicamente para ganar demandas, una actividad íntimamente relacionada con la dignidad humana. Tener un derecho es equiparable a tener una pretensión válida, lo cual a su vez significa estar en la posición adecuada, según cierto sistema legal o moral, para pretender o demandar. Según la teoría de los títulos, los derechos no son pretensiones contra alguien sino derechos (títulos) a algo. Esta concepción considera los derechos como títulos jurisdiccionales, basados en la necesidad de respetar el hecho de que las personas asignan un valor intrínseco a algunos de los fines que guían sus elecciones y planes.

Esta evolución en las teorías del derecho alcanza su punto más elevado en el siglo XX; este es el período de la humanidad en el que se extendieron y se reavivaron las reivindicaciones sociales en todos los ámbitos

y en muchos lugares del mundo. En este orden de ideas, Luis Felipe Polo (2000) propone que:

Una nueva visión de los derechos humanos que tiene varias fuentes, la revalorización de los derechos humanos, la sensibilización de las sociedades a las violencias de los derechos humanos, y el apoderamiento de las sociedades de la defensa de los derechos humanos (p. 7).

En este trabajo, nos ocuparemos de esta última en el contexto escolar, puesto que esta es una de las instituciones en las que en las últimas décadas se han multiplicado las voces que exigen el respeto por los derechos, pero además igualdad en su ejercicio para todos los actores sociales. Las reivindicaciones y la exigencia de derechos en la escuela se hace sobre varios ámbitos; en el aspecto pedagógico, mejor formación del profesorado, otras metodologías en la enseñanza, mejor y más material didáctico para recibir una educación de calidad; en el aspecto de la infraestructura educativa, transporte escolar, salones más grandes, ventilados e iluminados, locaciones deportivas y de descanso, laboratorios para algunas áreas de aprendizaje; en el ámbito de las relaciones personales, en la escuela, las exigencias son de buen trato tanto de estudiantes como de docentes y de equidad e igualdad en el cumplimiento de derechos y deberes de todos los actores de la escuela: docentes, padres de familia, estudiantes, directivos. Sobre este punto, René Unda-Lara (2010) plantea lo siguiente:

La relación joven-docente en el espacio escolar y desde la perspectiva de la acción del/la joven está mediada principalmente por un conjunto de exigencias que se inscriben, por un lado, en el ámbito pedagógico y, por otro, en el ámbito de las relaciones interpersonales. De modo específico, las acciones de los jóvenes de todas las tipologías y en su condición de alumnos, se expresan como demandas y exigencias de una buena preparación académica que se traduzca en una relación pedagógica motivante; esto es, que los/as jóvenes sientan que han aprendido a través de un proceso llevado a cabo de forma más o menos respetuosa y “amigable” por parte de los profesores. Las acciones concretas van desde pedidos directos a sus profesores hasta la movilización de ciertas mediaciones institucionales como el departamento de bienestar estudiantil, de autoridades y de representantes estudiantiles que defiendan sus intereses y los protejan frente a posibles actos que ellos —los jóvenes— consideren injustos (pp. 62-63).

El surgimiento de estas reivindicaciones ha sido referido por Nancy Palacios-Mena (2008) en el trabajo *Disciplina, norma y democracia sus concepciones y funcionamientos en la cotidianidad de la escuela*; según esta investigación, entre los adolescentes e incluso los niños que asisten a la escuela, son comunes hoy un reclamo y una exigencia por sus derechos. Cada día, las solicitudes de igualdad en el cumplimiento de deberes y derechos para los profesores son más frecuentes. La exigencia de aquello que es consagrado como un derecho pero que no se ofrece en la realidad, la inclusión de un vocabulario nuevo que ha introducido la ley pero que ya es de uso y apropiación de los estudiantes como el *libre desarrollo de la personalidad*, son pequeñas muestras que sugieren que hay cambios en la manera de pensar de los niños y jóvenes, hecho que demuestra un argumento que muchos trabajos han negado —la existencia de transformaciones en las relaciones de los actores escolares— e insisten en la permanencia de relaciones fuertemente verticales entre docentes y estudiantes.

Los planteamientos de Unda-Lara para Ecuador y de Nancy Palacios para Colombia se ratifican también en Argentina; los datos obtenidos en el trabajo de Pedro Núñez (2010) sobre las sensaciones de justicia de los estudiantes de secundaria, le permitieron concluir que entre los estudiantes con los cuales realizó el estudio, la mayoría señala distintos aspectos en los que ven injusticias en la escuela. Los alumnos resaltan que la injusticia es más evidente en la aplicación de las normas; para ellos, esta desigualdad en el trato se expresa tanto en las diferencias existentes entre docentes y alumnos como en que no hay un marco común de justicia para regular las conductas de ambos; la ley no es universal para todos, pues beneficia a algunos estudiantes pero especialmente a los docentes.

Guardadas las proporciones —porque se está hablando de niños y jóvenes en el contexto escolar—, el auge en la petición de derechos mencionada puede entenderse dentro del proceso descrito por Honneth (1997) como una ampliación acumulativa de las pretensiones de derecho que se presentan en las sociedades modernas que puede entenderse como un proceso en el que el perímetro de las cualidades generales de una persona moralmente responsable paulatinamente se ha incrementado, ya que bajo la presión de una lucha por el reconocimiento siempre deben pensarse nuevos presupuestos para la participación en la constitución de una voluntad racional.

Como se mencionó anteriormente, las reivindicaciones por el acceso y preservación de los derechos se intensificó en el siglo XX y en lo que va del XXI; el ascenso de la exigencia de los derechos ha provocado cambios en todos los ámbitos de la sociedad, estatal, institucional y de la vida íntima; muchos de los conflictos sociales en todos los niveles (familiar, local, nacional e internacional) tienen qué ver con la exigencia de algún tipo de derechos.

Solo por el desacoplamiento de las pretensiones jurídicas individuales respecto de las prescripciones de estatus social surge el principio de igualdad general que, desde entonces, somete todo ordenamiento de derecho al postulado de no permitir ni privilegio ni excepción. Como esta exigencia se refiere al papel que el singular posee como ciudadano, lleva consigo la idea de igualdad y al mismo tiempo el significado de la calidad de socio plenamente válido en una comunidad política; independientemente de las diferencias en cuanto al poder de disposición económica; a todo miembro de la sociedad le asisten todos los derechos que le procuran una percepción igual de su importancia como ciudadano. La presión, socialmente dirimida, de cumplir su satisfacción jurídica ha permitido la consolidación de las pretensiones subjetivas hasta un grado tal que, al final, tampoco pueden permanecer intangibles las desigualdades políticas ni las económicas (Honneth, 1997, p. 135).

Esto indica la multiplicación de variedad de condiciones para que los sujetos exijan aquello a lo cual tienen derecho y se les ha negado o restringido; en este texto, se plantea que la gran importancia que han ganado los derechos como dimensión analítica y como motivo de lucha política, está muy relacionada con la extensión de la ciudadanía.

La ciudadanía es un título que sirve para reconocer la pertenencia de una persona a un Estado y su capacidad como miembro activo de este, en este sentido la ciudadanía equivale al reconocimiento de una serie de derechos y deberes, relacionados con la participación y con la esfera pública (Bárcena, 1997, p. 153).

Queremos subrayar dos cosas: primero, que la conquista por los derechos ha estado influenciada por la extensión del concepto de ciudadanía; y segundo, que la comprensión del sistema de relaciones y de muchas de las situaciones de conflicto que se viven en contextos como la familia, la escuela, el Estado, requiere una reflexión de la concepción y las vivencias que los sujetos tienen de sus derechos.

Los actores sociales reivindican la democratización de las políticas públicas en educación, reivindican la democracia escolar para que de verdad puedan participar en la toma de decisiones sobre la vida de la escuela, los empresarios, los trabajadores y los organismos internacionales, negocian con el gobierno la capacidad de incidir en la toma de decisiones que favorezcan, la eficiencia, la productividad, la competitividad, y la innovación (Álvarez, 2009, p. 4).

Estudiar lo que ocurre con la reivindicación de los derechos también es útil, en la medida en que, producto de esas exigencias, emergen transformaciones en el marco legal y en las prácticas políticas. Sin embargo, este planteamiento hay que matizarlo porque —según Miriam Kriger (2011)— no toda reivindicación de derecho es una acción política. Desde su punto de vista, solo hay práctica política cuando el sujeto que interpela está consciente de su actividad transformadora del orden establecido (tiene conciencia histórica). Para Kriger (2011), en muchos trabajos sobre niñez y juventud, hay un forzamiento de los conceptos *práctica política* y *sujeto político*. La autora hace énfasis en que la comprensión histórica tiene mucho que ver con el desarrollo del pensamiento político y, por eso, la enseñanza de la historia es clave para la educación política, no se puede restringir al acto de memorizar o incorporar información, porque ella implica sobre todo la capacidad de internalizar y manejar una lógica reflexiva, que permita aproximarse al pasado para empezar a construir una mirada que organice significativamente los nexos entre el ayer y el presente, lo distante y lo próximo. En este sentido, la comprensión histórica es una herramienta que habilita la formación política.

Teniendo en cuenta planteamientos como el de Kriger (2011), la importancia de los derechos como dimensión de análisis en la escuela se centra en el sentido transformador de las prácticas que involucran reivindicaciones. Siguiendo a Hannah Arendt (citada por Benhabib, 2005), la consigna derecho a tener derechos es posiblemente la definición más flexible e inclusiva de la construcción de sujetos, porque ensancha la dimensión subjetiva de las ciudadanías y con ello amplía la posibilidad de sentirse sujeto merecedor de derechos; autorreconocimiento fundamental para exigir su concreción y las garantías para ejercerlos.

A lo anterior, hay que agregar que la reivindicación de derechos en el mundo escolar —para este caso, en el nivel de formación secundaria— ha estado ligado a tensiones, discrepancias y desacuerdos entre docentes, directivos docentes y estudiantes. Los derechos que estos últimos exigen hoy, a veces tímidamente, pero otras veces con mucha vehemencia, han sido producto en su mayoría de transformaciones en el marco jurídico del sistema educativo nacional. La Corte Constitucional por medio de fallos de tutela y el Ministerio de Educación con la promulgación de leyes y decretos, han concedido a los estudiantes derechos que antes no tenían (Palacios, 2008). Para los maestros, esas leyes y decretos proporcionan herramientas a los estudiantes para que en nombre de sus derechos desconozcan sus deberes y otros aspectos de la normatividad en las instituciones educativas; según ellos, es una tarea urgente lograr que los derechos y los deberes



tengan el mismo peso en las prácticas de los alumnos (Palacios, 2008). Sin embargo, algunos autores han destacado que las tensiones y desacuerdos sobre el tema de la exigencia de derechos y el cumplimiento de deberes obedecen a la resistencia de maestros y directivos a adaptar la escuela a los nuevos tiempos y las nuevas realidades sociales. En su trabajo *El control del comportamiento en el aula*, David Fontana (2000) plantea que la naturaleza de las normas escolares se apoya en un sistema de “sanciones y castigos” (p. 16); ese sistema se caracteriza por la institucionalización de regímenes de disciplina autoritarios que no abren espacios democráticos y que no permiten ejercer el derecho a la defensa.

Por su parte, Luz Nadima Yusti (1992), en el trabajo *¿Cumplen los castigos una función educativa?*, señala que los castigos y procedimientos que emplean los docentes para mantener la disciplina en el aula de clase y en la escuela en general, llevan al escolar a asumir inconscientemente una actitud de rechazo visible hacia el docente, quien en lugar de buscar formas de atacarla, crea rivalidad con el alumno, al aplicar una diversidad de castigos que hacen difícil el ambiente de relaciones de la escuela dificultando el proceso educativo. En este mismo sentido, Francisco Cajiao (1994) considera que el régimen de jerarquía de la escuela y su capacidad de excluir a quienes no se adapten a sus exigencias normativas, generan un eficaz sistema de control ante el cual el alumno se ve obligado a obedecer como única forma para permanecer en la institución, “el maestro además del poder y del control del cual se ha revestido es un permanente administrador de la justicia” (p. 111).

Las tensiones y los enfrentamientos que se han generado en la escuela por cuenta de la ampliación de derechos al alumnado, remiten a la reflexión planteada por Arendt (1998) en *Los orígenes del totalitarismo*. La autora nos hace ver que la promulgación y la invocación de derechos no necesariamente garantizan que estos se cumplan y también muestra cómo la vinculación que se establece en la Revolución Francesa entre derechos del hombre y ciudadanía, entendida la última como pertenencia a una comunidad política de los sujetos que han nacido y establecido relaciones en un territorio, excluye de la tenencia de derechos a quienes no pueden esgrimir esa pertenencia, o hayan sido desposeídos de ella; en este sentido, “los derechos son una abstracción carente de vigencia y su violación se manifiesta primero y sobre todo en la privación de un lugar en el mundo que haga significativas las opiniones y efectivas las acciones” (p. 247). En el campo educativo, el hecho de declarar a los niños y a los jóvenes sujetos de derechos, no necesariamente implica que sean vistos como iguales por las autoridades educativas; para el profesorado y los directivos de las instituciones, el carácter de seres en formación que estos tienen, debe conllevar un acceso restringido a los derechos, para evitar que con estas garantías se hagan “usos excesivos y abusivos” en nombre de la necesidad de libertad y autonomía; esto nos lleva a afirmar que solo se puede hablar de la existencia concreta de derechos, si en la situación real en que viven los sujetos, estos son considerados libres e iguales.

En Colombia, la resistencia de las instituciones educativas a flexibilizar sus aparatos normativos, explica la instauración de derechos de tutela con el mismo reclamo varias veces. Por ejemplo, reclamando el derecho al libre desarrollo de la personalidad, hay fallos de tutela de la Corte Constitucional a favor de estudiantes en 1995, 1996, 1997 y 2000; sucede lo mismo con el derecho al debido proceso en los que se falló a favor de los alumnos en 1993, 1998, 1999 y 2000. Para algunos docentes y directivos, estas disposiciones legales de la Corte Constitucional continúan siendo inaceptables y las responsabilizan de la insubordinación de los estudiantes, de su

desobediencia y de su indisciplina. El principal argumento del reclamo de los maestros es que se ha concedido derechos a los estudiantes de manera ilimitada, sin poner en el mismo nivel la exigencia del cumplimiento de sus deberes.

Si bien la promulgación de la legislación por sí sola, no implica la toma de acciones de manera automática por los actores sociales, en este caso, la legislación educativa y la obligatoriedad de cumplirla han permitido a los estudiantes organizarse y actuar en las instituciones educativas como actores políticos, hecho que ha dado como resultado otras formas de ciudadanía, maneras diferentes de habitar el espacio y el tiempo, de reivindicar ideas, discursos y comportamientos, antes prohibidos y fuertemente censurados en los establecimientos educativos. El alumnado de secundaria tiene la percepción de que sus actuaciones en la institución no deben reducirse a cumplir órdenes y normas de manera automática, pues consideran que para tener éxito en la escuela, deben ser iguales y deben tener relaciones de equidad con todos los miembros de la institución educativa; para lograrlo es preciso establecer estrategias, definir objetivos y elegir los medios más adecuados para exigir sus derechos.

Esta nueva forma de pensarse de los estudiantes en la institución educativa, está estrechamente relacionada con la constitución de estos como sujetos políticos, con capacidades para realizar el ejercicio de institución de su ciudadanía. Sin embargo, llama mucho la atención que aunque el punto de partida de las reivindicaciones de los jóvenes estudiantes es la ley, en muchas de sus acciones rechazan las formas tradicionales de acción política establecidos por ella; esto explica que las figuras de representación legalmente instituidas, gocen de poco prestigio y aprecio en el estudiantado. Sobre este punto en particular y sin desconocer excepciones, son ya bastante conocidos varios estudios en diferentes regiones del país en los que se evidencia la poca credibilidad y legitimidad que tienen la figura del personero estudiantil y de los consejos estudiantiles, y lo poco que son tenidos en cuenta a la hora de exigir derechos que a los ojos de los estudiantes les han sido vulnerados.

### **Subjetividad, socialización y derechos en la escuela**

La reflexión sobre subjetividad, socialización política y reivindicación de derechos en la escuela es, en este caso, un esfuerzo por integrar el análisis de lo microsocio y lo macrosocio; las cotidianidades y las coyunturas que atraviesan los agentes en la institución escolar que son, a la vez, constitutivas de los sujetos sociales. Se parte del hecho de que en las sociedades contemporáneas las transformaciones de la estructura social han impactado significativamente en los procesos de constitución de los sujetos, afectando las representaciones y subjetividades políticas con las cuales se estructuran los individuos y los grupos sociales (Sandoval & Hatibovic, 2010).

Cambios como el desarrollo tecnológico, la revolución de las comunicaciones, la flexibilización del empleo y la transformación de los sistemas de valores son procesos que han tenido importantes repercusiones en la política, la familia, la escuela y la construcción de los proyectos de vida de los ciudadanos de nuestra época; de allí, que los universitarios y los estudiantes de secundaria y otros grupos sociales constituyan los sujetos en los cuales se pueden identificar y analizar embrionariamente las transformaciones estructurales por las que atraviesa y en las que se proyecta la sociedad actual, y las consecuencias que estas generan sobre la conformación de un nuevo tipo de subjetividad (Sandoval & Hatibovic, 2010).

Son la generación que experimenta en carne propia la expansión de los medios de comunicación de masas, la masificación del acceso a las tecnologías y a los lugares de consumo. Son los jóvenes que acceden casi universalmente a la educación secundaria, que se socializan en el marco de una democracia representativa 'imperfecta' y que interactúan intensamente a través de las redes sociales de internet (Sandoval & Hatibovic, 2010, p. 23).

Desde su nacimiento en el siglo XV, la escuela se convirtió en un lugar para civilizar, cristalizar y escolarizar al sujeto y la cultura moderna. El programa institucional bajo el cual fue creada la escuela estaba enmarcado dentro de la empresa de un modelo cultural, fuera del mundo, como una ciudad ideal; dicho en otras palabras, "el programa institucional fue definido por un conjunto de principios y valores concebidos como sagrados, homogéneos, que no debían ser justificados" (Dubet, 2004, p. 17), pero con el paso del tiempo y la transformación de la política, la economía, la sociedad y la cultura, este modelo y este programa institucional sucumbieron.

Según Gilles Deleuze (1995), las instituciones disciplinarias como la escuela están llegando a su fin o están sufriendo fuertes cambios, y en este contexto las tecnologías digitales adquieren una importancia fundamental dado que, por un lado, vehiculizan una acelerada transformación del capitalismo que parece fortalecerse con la metamorfosis y, por el otro, instauran una nueva lógica de poder que impulsa la proliferación de nuevos cuerpos y nuevas subjetividades. Es un proceso de desinstitucionalización marcado por el debilitamiento y la crisis de las instituciones sobre las que se organizaba el mundo moderno; nuevas dinámicas sociales influenciadas por los avances tecnológicos y científicos en todos los campos traspasan los límites de los espacios de las instituciones y las convierte en una superficie imposible de geometrizar.

En esta experiencia de subjetividad que posibilitan los entornos informáticos y los vínculos en la red, es posible volver a hacer visible una idea de subjetividad, no ya como estructura fija y cerrada, sino como organización emergente en un entramado de relaciones. Las tecnologías digitales muestran de manera palmaria a la subjetividad como invención y devenir, pues quien deviene nunca es completo, quien deviene está en constante construcción, perpetuamente arrancado de sí para ser otro, creando ficciones para inventarse a sí mismo (Deleuze, 1995, p. 280).

Según Mirta Giaccaglia, María Laura Méndez, Alejandro Ramírez, Silvia Santa María, Patricia Cabrera, Paola Barzola y Martín Maldonado (2009), el surgimiento de diferentes modos de subjetivación, que constituyen el devenir singular y social, llevan a sostener que hoy se construyen múltiples subjetividades, sede de pasiones encontradas y en lucha, que abandonan la pretensión de dominio de la realidad y de sus circunstancias, que pierden las seguridades que otorgaban los límites, la familia, la escuela y la universalidad de la verdad.

Los cambios que se han dado en las últimas décadas en la organización social de la escuela y, por ende, en las relaciones entre sus miembros, hacen parte de un modo de funcionamiento en el cual esta institución ya no puede ser concebida como un sistema unificado, el funcionamiento de la escuela como un mercado, el desajuste creciente entre las expectativas de los alumnos y los profesores, la relativa incertidumbre del modelo cultural de la escuela misma, el hecho de que la socialización y la subjetivación de los individuos no se realizan ya solamente en la transmisión de roles,

son situaciones que demuestran que en muchos aspectos la institución escolar de hoy se diferencia de la escuela de ayer (Palacios, p. 29).

Como se planteó al principio de este texto, la escuela de hoy en crisis y transformación es escenario de construcción de subjetividad, producción de socialización política y demanda de derechos, que la convierten en un contexto y fuente de prácticas políticas. En esta escuela formadora de sujetos y productores de sentidos y de saberes (Huerco, 2004), se vive una multiplicidad de relaciones entre una variedad de sujetos sociales y proyectos; es un espacio social emergente resultante de la inestabilidad y el desborde de las instituciones modernas.

En este orden de ideas, es necesario señalar que hay al menos dos aspectos fundamentales para los cuales el asunto de la construcción de subjetividades y la socialización política son relevantes: el orden social y la transformación del mismo (Retamozo, 2009). En el caso específico del ámbito escolar, la socialización está vinculada a la subjetividad porque en ella se produce una puesta en cuestión a la naturalización del orden mediante la reivindicación de derechos, que posibilitan nuevos sentidos para significar las relaciones sociales; en este sentido, las subjetividades comienzan a moverse, desplazarse y constituir nuevos espacios de enunciación a partir de una rearticulación de la vida escolar. La configuración de la subjetividad en lugares como la escuela, constituye la posibilidad de construcción de sujetos con capacidad de acción.

Se trata de la construcción de microuniversos políticos colectivos por medio del proceso de socialización política, por el que los sujetos (estudiantes) adquieren los valores, ideologías y creencias que conforman su subjetividad política. La imagen que perciben los sujetos (estudiantes) socializados del mundo político de la escuela y del exterior, es asumida y transmitida mediante un conjunto de concepciones, discursos, ritos y símbolos que configuran su imaginario político.

En otras palabras, los procesos de socialización política y de construcción de subjetividades en la escuela actual, están atravesados por un reavivamiento en la reivindicación de derechos. Giaccaglia, Méndez, Ramírez, Santa María, Cabrera, Barzola y Maldonado (2009) lo plantean como visibilización de los derechos, los diversos modos que hoy encuentra nuestra sociedad para hacer visibles sus demandas, un modo específico de aparición de los sujetos y de los colectivos en el espacio escolar, caracterizado por su capacidad de constituirse como sujetos de demanda y proposición en diversos ámbitos vinculados con su experiencia; los mismos autores llaman este fenómeno *ciudadanización* y lo definen como el proceso por el cual los sujetos fusionan su expresión individual con la esfera pública, por el ejercicio y consecución de sus derechos. La ciudadanización implica el interjuego de la socialización y la subjetivación, que se constituye en un proceso de naturaleza individual y social, es el proceso de construcción de la subjetividad política.

Desde el punto de vista anterior, la universalización de los derechos y su extensión a las instituciones educativas convierte a los estudiantes no solo en sujetos de derecho; los reconoce como verdaderos actores con voz y voto en la escuela, de tal manera que preguntarse por los jóvenes que habitan las instituciones educativas de secundaria, no solo llevará a comprenderlos sino también a interpretar las formas como se configura su subjetividad, su socialización, sus marcos de referencia en lo político y lo de acción que constituyen a dichos estudiantes.

La toma del discurso de los derechos en la escuela secundaria ha significado la aparición de expresiones juveniles emergentes y nuevas formas organizativas, no necesariamente aceptadas por el mundo adulto, porque

se distancian del espacio político convencional y su concepción del poder, o porque estas prácticas son ubicadas dentro del período transitorio del desarrollo del actuar y pensar del joven, lo que implica la imposibilidad de estas de ser gestoras de acciones significativas y creativas. En resumen, cuando aparece en escena el alumnado de la escuela secundaria exigiendo sus derechos, se originan tensiones: se usa y se adapta lo viejo y lo nuevo, se mueven linderos de la autoridad y el poder, se crean otros espacios de socialización, porque esas exigencias que son portadoras de significados o transformadoras de ellos, tienden a modificar el orden, lo retan o lo recrean.

La construcción de la subjetividad política en estudiantes de secundaria encuentra condiciones y oportunidades en contextos de socialización en los que se puede expresar y actuar, con miras a cuestionar y transformar las relaciones de poder entre los adultos y los jóvenes, basadas en la cooperación, el respeto, la equidad y la reivindicación de derechos. Las vivencias de niños y jóvenes en una escuela democrática les facilitan mejores condiciones para construir procesos de interacción, justos y equitativos, tanto en la vida cotidiana, como en aquellos contextos más amplios que en un sentido o en otro afectan sus relaciones sociales. En consecuencia con lo anterior, los discursos y las prácticas políticas estudiantiles no se adhieren a los sistemas políticos formales, relacionados con elecciones y voto, sino a procesos que aproximan sentidos y prácticas de acción política a contextos de actuación, regidos por principios de igualdad, equidad, libertad y justicia, en escenarios escolares de pluralidad centrados en el reconocimiento, que le apuesten a una clara adhesión a la democracia, basada en procesos organizados y colectivos de confianza social y reciprocidad.

Uno de los supuestos que orientan la investigación de la que se deriva el artículo es que la reivindicación de derechos de los estudiantes en la escuela secundaria está produciendo manifestaciones que pueden ser consideradas como prácticas políticas, este presupuesto constituye una apuesta por hacer nuevas lecturas de los procesos de construcción de subjetividad y socialización de los estudiantes; es una apuesta por indagar desde nuevas hipótesis “lo que produce la escuela, la experiencia escolar”, en palabras de François Dubet (2011). Asumir esta perspectiva es, como dice René Unda-Lara (2010), un intento de problematización de lo que tradicionalmente se ha entendido como política, cuándo y bajo qué circunstancias un determinado tipo de acciones y prácticas se consideran políticas. Siguiendo a Unda-Lara, si se considera política al conjunto de prácticas que se desarrollan en el seno del sistema político tradicional, probablemente lo político y la política son espacios ajenos a los intereses de los jóvenes; “más, si se concibe la política como un con-

junto abierto de prácticas heterogéneas portadoras de intereses, demandas y expectativas para transformar las relaciones de poder y de autoridad, con sentidos determinados, el problema es diferente, puesto que la perspectiva analítica cambia” (p. 81).

En ese orden de ideas, se entienden las prácticas políticas como las acciones individuales y colectivas que interpelan, cuestionan y abogan por la transformación del orden normativo y las relaciones de poder de la institución escolar. Están contenidas dentro de esta definición acciones con las cuales se busca la visibilización con miras a la equidad y a la reciprocidad, trascendiendo el concepto tradicional de igualdad según el cual todos somos vistos como iguales; el reconocimiento de la diferencia es la base del ejercicio de la ciudadanía y de la reivindicación de derechos de manera diferencial (Mejía, 2011). Las prácticas políticas de los estudiantes de secundaria desde la concepción que propone este trabajo, trascienden los escenarios y expresiones tradicionales del ejercicio político y pueden estar desconectadas de los espacios formales de acción política por desconfianza, incredulidad o desencanto. Como lo han sugerido Laura Díaz-García y Javier Tatis-Amaya (2011), esta propuesta para la lectura de las prácticas políticas de los estudiantes de secundaria, valida el carácter vinculante entre la política y los jóvenes, entendiendo y recociendo sus prácticas y sus discursos frente a sus derechos como elementos que dan luces acerca de la forma en que viven y se vinculan con una comunidad política.

Desde esta postura, un aspecto característico de las acciones reivindicatorias de derechos que se constituyen como práctica política en la escuela secundaria es la apelación a la legislación vigente; hay un uso estratégico por parte de los jóvenes de las herramientas jurídicas para incidir en el orden de la institución escolar, para ser consultados y para reclamar derechos que consideran vulnerados o a los que no se tiene acceso; “presenciamos entonces una ampliación de lo político entrando en tensión con orden jerárquico, la configuración de renovados usos de la ciudadanía y la promoción de nuevas formas de participación política, de libertad de expresión y mecanismos alternativos de resolución de conflictos” (Díaz & Tatis, 2011, p. 173).

Las prácticas políticas a las que ha referido se alejan aquellas que demandan por la representación. Los jóvenes estudiantes no buscan quién los represente, se trata de prácticas en que la exigencia de los jóvenes es que se los deje ser y que se los reconozca; se aboga por la horizontalidad en las relaciones, la reciprocidad, la participación y el pluralismo desde manifestaciones individuales o grupales generalmente de corta duración. Las prácticas políticas a las que se alude son expresiones de una generación que se caracteriza por la búsqueda de autonomía, autorrealización

y la selección de metas y estilos de vida, que rechaza todo aquello que parece ser una obligación. Según Hernán Larraín (2004), las distancias e incomunicaciones que se observan entre jóvenes y política, tienen relación con un cambio en los criterios de evaluación del comportamiento de los procesos democráticos y el accionar político, en las disposiciones políticas, y en las expectativas respecto al sistema, los estilos, gustos y preferencias; por ello, vemos en los discursos, las prácticas reivindicatorias de derechos en la escuela secundaria y las manifestaciones de los jóvenes nuevos estilos de comportamiento político, emergentes e innovadoras prácticas políticas.

### Sobre los autores

**Nancy Palacios-Mena** es licenciada en ciencias sociales, Universidad del Valle. Magíster en sociología, Universidad del Valle. Estudiante del doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE - Universidad de Manizales.

**José Darío Herrera-González** es doctor en filosofía, Universidad Nacional de Colombia. Profesor de la Pontificia Universidad Javeriana y de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.

### Referencias

- Aceves, J. (1997). *Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en identidades emergentes*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Estudios Latinoamericanos. Jalisco, México. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa97/aceveslozano.pdf>
- Almond, G. & Verba, S. (1992). *La cultura política, diez textos básicos en ciencia política*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Alvarado, S. V.; Ospina, H. F.; Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 19-43. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a03.pdf>
- Álvarez-Gallego, A. (2009). *Estatuto teórico de la pedagogía en la transición posmoderna*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, UPN.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Astiz, M. F. (2008). *La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y transnacional*. Documento de trabajo 26, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Disponible en: <http://www.udes.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT26-ASTIZ.PDF>
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Benhabib, S. (2005). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana. Vida escolar en Colombia*. Bogotá: Fundación para la Educación y el Desarrollo Social, FES.
- Calvo, G. (2003). La escuela y la formación de competencias sociales: un camino para la paz. *Educación y Educadores*, 6, 69-90. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400606>
- Castillo, E. (2003). Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. *Acción Pedagógica, Dossier Educación, Pensamiento Crítico y Cambio Sociocultural*, 12 (1), 32-39. Disponible en: [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17091/2/articulo\\_4.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17091/2/articulo_4.pdf)

- Cubides, H. (2004). Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En María Cristina Laverde-Toscano, Gisela Daza & Mónica Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*, 105-127. Bogotá: Universidad Central, Departamento de Investigaciones, Siglo del Hombre Editores.
- Deleuze, G. (1995). Posdata sobre las sociedades de control. En Gilles Deleuze. *Conversaciones*, 277-286. Valencia: Pretextos.
- Díaz, L. & Tatis, J. (2011). ¿Sujetos apolíticos? Algunos referentes para comprender la participación política de los y las jóvenes. En Martha Gutiérrez-Bonilla. *¿Qué sabemos y no sabemos sobre jóvenes y juventudes? Memorias Primer Encuentro Nacional de Reconocimiento Juvenil*, 163-175. Bogotá: Editorial Corpovalle. Disponible en: [http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Centro\\_Atico/pruebas2/boletin\\_ojj/recursos\\_ojj3/temacentralboletin3.pdf](http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Centro_Atico/pruebas2/boletin_ojj/recursos_ojj3/temacentralboletin3.pdf), <http://sicj.cepal.org/publicaciones/ficha/?id=1133>
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Emilio Tenti-Fanfani (org.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, 15-44. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, IPE-UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144336s.pdf>
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Fernández, L. & Ruiz, M. E. (1997). Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo. En Emma León & Hugo Zemelman. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, 92-106. México, Madrid: Universidad Nacional Autónoma de México, Editorial Anthropos.
- Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Funes, M. J. (2003). Socialización política y participación ciudadana. Jóvenes en dictadura y jóvenes en democracia. *Revista de Estudios de Juventud, edición especial Jóvenes, Constitución y Cultura Democrática, 25 Aniversario de la Constitución Española*, 75, 57-76. Disponible en: <http://www.cabuenes.org/06/documentacion/3.3/5-Socializacion.pdf>
- Giacaglia, M.; Méndez, M. L.; Ramírez, A.; Santa María, S.; Cabrera, P.; Barzola, P.; Maldonado, M. (2009). Sujeto y modos de subjetivación, humanidades – ciencias sociales: investigación. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 38, 138-150. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17162009000100006](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162009000100006)
- Gómez, S. (1995). *Cultura ciudadana y socialización política en la república. Actitudes y comportamientos de los vallisoletanos entre 1931 y 1936*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid.
- Goolishian, H. & Anderson, H. (1998). Narrativas y self. Algunos dilemas postmodernos de la psicoterapia. En Dora Fried Schmitman (coord.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Madrid: Paidós.
- Guattari, F. (1998). El nuevo paradigma estético. En Dora Fried Schmitman (coord.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Madrid: Paidós.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Pragmática moral de los conflictos sociales. Las relaciones de reconocimiento social. Patrones de reconocimiento intersubjetivo: amor, derecho y solidaridad*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Huergo, J. (2004). La formación del sujeto y los sentidos político-culturales de comunicación/educación. En María Cristina Laverde-Toscano, Gisela Daza & Mónica Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas*

contemporáneas. Bogotá: Universidad Central, Departamento de Investigaciones, Siglo del Hombre Editores.

- Kruger, M. (2011). *La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave para la formación del pensamiento político. Avances de una investigación en curso sobre jóvenes estudiantes argentinos*. Ponencia para el Congreso Interescuelas. Buenos Aires.
- Larraín, H. (2004). *Jóvenes, liderazgo y política en el Chile actual*. Santiago de Chile: Editorial Instituto de Ciencias Políticas.
- Lozano, M. (2008). Los procesos de subjetividad y participación política de estudiantes de psicología de Bogotá. *Revista Diversitas, Perspectivas en Psicología*, 4 (2), 345-357. Disponible en: [http://www.usta.edu.co/otras-paginas/diversitas/doc\\_pdf/diversitas\\_8/vol.4no.2/articulo\\_10.pdf](http://www.usta.edu.co/otras-paginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_10.pdf)
- Maffesoli, M. (2004). Yo es otro. En María Cristina Laverde-Toscano, Gisela Daza & Mónica Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*, 21-30. Bogotá: Universidad Central, Departamento de Investigaciones, Siglo del Hombre Editores.
- Martínez, J. & Neira F. (2009). *Cátedra lasallista: miradas sobre la subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Mejía, A. (2011). Reconocer un ejercicio de ciudadanía. En Martha Gutiérrez-Bonilla. *¿Qué sabemos y no sabemos sobre jóvenes y juventudes? Memorias Primer Encuentro Nacional de Reconocimiento Juvenil*, 141-150. Bogotá: Editorial Corpovalle. Disponible en: <http://sicj.cepal.org/publicaciones/ficha/?id=1133>
- Mejía, M. (2004). La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad. Debates sobre el sujeto. En María Cristina Laverde-Toscano, Gisela Daza & Mónica Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*, 149-194. Bogotá: Universidad Central, Departamento de Investigaciones, Siglo del Hombre Editores.
- Núñez, P. (2010). Política y poder en la escuela media. Disputas en torno a la "participación juvenil" en el espacio escolar. *Revista Argentina de Estudios de Juventud. Juventud y Poder*, 2, 5-33. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1482/1256>
- Orjuela, A. (2009). *La subjetividad política en la función pública*. Trabajo de grado para optar por el título de magíster en desarrollo educativo y social convenio Universidad Pedagógica Nacional, UPN, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.
- Palacios, N. (2008). *Disciplina, norma y democracia sus concepciones y funcionamientos en la cotidianidad de la escuela*. Trabajo de tesis para optar por el título de magíster en sociología. Universidad del Valle, Cali.
- Páramo, J. R. de (1996). Derecho subjetivo. En Ernesto Garzón-Valdés & Francisco J. Laporta. *El derecho y la justicia*, 367-394. Madrid: Editorial Trotta.
- Piedrahíta, C. (2007). *Subjetividad política y diferencia sexual: miradas a experiencias de poder y deseo en las mujeres*. Trabajo de tesis para optar por el título del doctorado en niñez y juventud, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE – Universidad de Manizales. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Colombia/alianza-cinde-umz/20091027070341/TESIS%20CLAUDIA%20LUZ%20PIEDRAHITA.pdf>
- Polo, L. (2000). *Fundamentos filosóficos de los derechos humanos*. Lima: Artes Nativas Editores.
- Restrepo, G.; Ortiz, J. G.; Parra, F. E. & Medina, L. C. (1998). *Saber y poder: socialización política y educativa en Colombia*. Bogotá: ICFES.



- Retamozo, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 2 (206), 81-98. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42115999004>
- Rodríguez, C. (2000). *El gobierno escolar: un espacio de formación y socialización política*. Trabajo de grado para optar por el título de magíster en desarrollo educativo y social convenio Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.
- Sabucedo, J. M. (1996). *Psicología política*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Sandoval, J. & Hatibovic, F. (2010). Socialización política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso. *Revista Década*, 18 (32), 11-36. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362010000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362010000100002&script=sci_arttext)
- Smith-Martins, M. (2000). Educación, socialización política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas. *Perfiles Educativos*, 22 (87), 76-97. Disponible en: [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2000-87-76-97](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2000-87-76-97)
- Sousa-Santos, B. de (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Ediciones Universidad de los Andes.
- Spector, H. (2001). La filosofía de los derechos humanos. *Revista de Teoría y Filosofía del Derecho, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Isonomía*, 15, 7-53. Disponible en: [http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12715196462382624198846/isonomia15/isonomia15\\_01.pdf](http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12715196462382624198846/isonomia15/isonomia15_01.pdf)
- Tilly, C. (2004). ¿De dónde vienen los derechos? *Revista Sociológica, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México*, 19 (55), 273-300. Disponible en: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/5510.pdf>
- Tuck, R. (1979). *Natural Rights Theories: Their Origin and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Unda, R. (2010). *Jóvenes y juventudes. Acción, representaciones y expectativas sociales de jóvenes en Quito*. Maestría en Política Social de la Infancia y la Adolescencia. Universidad Politécnica Salesiana. Quito. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Weston, B. (1996). Derechos humanos. En Henry J. Steiner, Philip Alston & Ryan Goodman. *International Human Rights in Context: Law, Politics, Morals: Text and Materials*. Oxford: Oxford University Press.
- Yusti, L. (1992). *¿Cumplen los castigos una función educativa?* Memorias III Congreso Colombiano de Orientación Educativa. Armenia: Fundación para la Educación y el Desarrollo Social, FES, Universidad del Quindío.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: Colegio de México.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividades en la construcción metodológica. En Emma León & Hugo Zemelman. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, 21-35. México, Madrid: Universidad Nacional Autónoma de México, Editorial Anthropos.

