

2

CAPÍTULO

EL SUJETO Y LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES CONCEPTUALES SOBRE ENFOQUES Y PARADIGMAS⁴

Pablo Andrés Montoya Vidal⁵

Introducción

En este capítulo se desea establecer el enfoque que se toma frente al análisis de los conceptos de sujeto y subjetividades, como insumo para el proyecto de investigación *Construcción de subjetividades en miembros de comunidades educativas en tres municipios del Valle del Cauca en el marco de la Educación para la Paz*; en este caso para resaltar los aspectos sociales e históricos como elementos estructurantes de tales nociones. La problemática del sujeto, que había surgido con la filosofía moderna a fines del siglo XVI, y que fue uno de

-
- 4 Producto de investigación realizado junto a la docente Ana Isabel Meneses, en el marco del proyecto de Investigación en curso (2018-1): *Construcción de Subjetividades en Miembros de Comunidades Educativas en tres municipios del Valle del Cauca en el marco de la Educación para la Paz, IV Convocatoria Interna Unicatólica*. En esta misma publicación existe un capítulo de la profesora Meneses en el que se expone todo lo referente a la temática y conceptualización de educación para la paz: *Educación para la paz: Aproximaciones conceptuales para el debate*.
 - 5 Sociólogo, Maestrante en Estudios Socioambientales Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Ecuador. Docente Programa de Trabajo Social, Fundación Universitaria Católica LUMEN Gentium, UNICATÓLICA-Cali. Correo: pamontoya@unicatolica.edu.co

los nudos centrales de la Ilustración en el siglo XVIII, tuvo como base social e histórica la emergencia y empoderamiento de la burguesía en Occidente. La filosofía moderna llegó a ser, en este sentido, la expresión de los intereses de una clase social que se había emancipado a través de la actividad económica comercial mundial, llevándola, a la larga, a romper lazos con el orden tradicional y manifestando “su rechazo a la ideología clerical-feudal y su interpretación del hombre como ser pasivo y subordinado a un orden invariable por divino” (Acanda, 2008a, p. 2). Por contraposición, podría argumentarse que la categoría moderna de sujeto implicaba reivindicar “la capacidad racional del individuo para lograr el conocimiento de la realidad y su autoconocimiento” (Acanda, 2008b, p. 55). Este ideal quedó patente en la respuesta que Kant dio a la pregunta ¿qué es la Ilustración?, al expresar el énfasis en la autonomía racional de los sujetos y su capacidad de llevar con responsabilidad la dirección de su propia vida (Kant, 2013). Con la expresión sujeto se deseó evidenciar la capacidad activa y transformadora del ser humano, aunado al carácter racional de su actividad y pensamiento.

Frente a este desarrollo de la filosofía de la emancipación burguesa, cabría destacar dos elementos aunados que la diferenciarían de las ideologías del antiguo régimen, a saber: a) su concepción específica del sujeto y b) el carácter educativo de sus principios para alcanzar los fines que se propuso. En cuanto al primer elemento, acerca de la concepción específica del sujeto en la filosofía moderna y la Ilustración, se suponía desde una posición cartesiana que el sujeto se concebía como un ente autocentrado, indeterminado, independiente y soberano, con absoluta capacidad racional. Tal como lo comentaba Adorno (1969, p. 44), las concepciones del sujeto anteriores a la aparición de las Ciencias Sociales en el siglo XIX, y que fueron comunes a la filosofía especulativa de la sociedad, definían a aquél como “algo concreto, cerrado y subsistente por sí mismo; [...] una singularidad caracterizada por propiedades particulares que solo a él le son pertinentes” (Adorno, 1969, p. 44). Es decir, se concebía al sujeto como un ser en relación con la concepción del átomo materialista de Demócrito y no, por el contrario, en referencia a la persona humana. Sin embargo, esta “noción de sujeto soberano de la conciencia” (Polo, 2011, p. 217) sería impugnada en un primer momento por Immanuel Kant, al reflexionar acerca del proceso por el cual el sujeto se apropia cognitivamente del objeto, estableciendo con ello los elementos que condicionan la actividad gnoseológica de los individuos, y dando a entender que la filosofía era en sí misma una filosofía crítica. Esta reflexión sería continuada en este mismo sentido por Hegel, quien retomó las ideas de Kant y las llevó un paso

más allá. Si Kant pretendía que las estructuras que condicionaban la actividad cognoscitiva de los individuos eran estructuras *a priori*, para Hegel se trataban de estructuras históricas que evolucionaban con las transformaciones de la sociedad. Estas estructuras históricas no solo condicionaban las posibilidades del conocimiento en los hombres, sino también las formas de subjetividad social (Acanda, 2008a). Como se verá más adelante, esta crítica al tema del sujeto autocentrado sería retomada y continuada en el siglo XIX, llegando a tomar relevancia en las recién nacidas Ciencias Sociales y, tal como luego lo plantearía Foucault (1995), sería el blanco de críticas en autores como Marx, Nietzsche y Freud.

Para el segundo elemento, concerniente a los procesos educativos implícitos en la filosofía moderna y la Ilustración, como el mismo Acanda (2008a) lo muestra, es posible observar la relación entre pensamiento filosófico y teoría de la educación. Se entrevé, por lo tanto, en la filosofía moderna, las bases conceptuales del individuo burgués, pero se podría argumentar que es en la Ilustración en el siglo XVIII cuando se desarrollan los procesos pedagógicos como procesos activos de determinación racional y autocreación en la teoría de la educación. ¡Sapere aude! -¡Ten el valor de servirse de tu propio conocimiento!- fue la consigna de filósofos que, como Kant, veían la madurez del individuo como un proceso racional en el que el sujeto se libraría de su culpable incapacidad de pensar por sí mismo, sin la guía de otro; de esta manera, los individuos serían autónomos, dueños y responsables de sus propias vidas, y tendrían la capacidad de transformarse a sí mismos y a su entorno. La paradoja que genera la teoría de la Ilustración, en cuanto a los procesos educativos, parte de la interrogación acerca de quién es el sujeto que lleva a cabo el proceso ilustrador y cuáles son las consecuencias que produce esta respuesta:

La intención teórica era la de concebir al hombre como sujeto de su vida. Sujeto, en tanto convierte en objetos de su actividad a los fenómenos que lo rodean, que no se subordina ya a ellos (sean fuerzas naturales o instituciones sociales); sino que los objetualiza para dominarlos y utilizarlos en la conformación de una vida feliz. Y es aquí donde aparecen las contradicciones insalvables del proyecto de cambio social que se planteó la Ilustración. El objetivo era educar a los hombres, pero, ¿quién introduce la luz en la mente de los hombres? Otros hombres: los ya ilustrados. Ellos convierten a los demás individuos en objetos de su actividad educativa, y son los que los conducen hacia la razón y la felicidad. Es decir, en la actividad de ilustración, se objetualiza al otro (Acanda, 2008b, p. 55).

Esta contradicción del movimiento de la Ilustración tendió a desarrollarse, en el inicio de la educación moderna, en una relación de poder y dominación que dividió a los hombres entre unos sujetos que tienen posesión sobre el saber y unos objetos, considerados alumnos, que son percibidos como si fuesen recipientes vacíos que recibirán la luz de los hombres ilustrados. En este sentido, toda relación social entre maestro y alumno “será vista como la de un ‘sujeto’ con un ‘objeto’ (Acanda, 2008b, p56), un cambio parcial desde el proceso educativo del estado burgués, puesto que se conserva la dominación sobre los sujetos, es decir, se los objetualizan y cosifica, tergiversando así los principios de la autodeterminación y la capacidad que poseía la filosofía moderna para ejercer la crítica como madurez del individuo. Estas relaciones asimétricas pueden ser consideradas, teniendo en cuenta lo que plantea Acanda, como un tipo de relación objetual (sujeto-objeto) que entra en detrimento de lo que supone podría ser una relación simétrica e intersubjetiva (sujeto-sujeto) (Acanda, 2008b, p. 56).

El sujeto en Marx, Nietzsche y Freud: una aproximación

Si por otro lado, el asunto se centra en el análisis de la creencia en la libertad y el libre albedrío, tanto Nietzsche como Marx mostraron cómo esta noción cosificada, reificada y esencialista del sujeto fue funcional a las ideas de la modernidad occidental, y particularmente al capitalismo -al igual que para la filosofía de la Ilustración- como sistema económico moderno. En efecto, para el capitalismo la funcionalidad del libre albedrío, como ideología, implicaba (e implica aún) imaginar el sujeto como un ser libre, sin condicionamientos, en el que el cambio es producto de la propia voluntad, donde es posible postular el intercambio como contrato entre seres libres que se obligan mutuamente y no como una imposición de unos hombres sobre otros (Zuleta, 2001). La concepción de libertad, que para Nietzsche tiene sus orígenes en el cristianismo, en Marx se muestra cómo es reducida, durante el capitalismo, al concepto de libertad de propiedad e industria. En este sentido, según Zuleta, la necesidad que tiene el sistema capitalista de una fundamentación apologética y metafísica del sujeto libre implica y justifica la puesta en práctica de dispositivos de represión, centrados en una teoría de la responsabilidad y del contrato (Zuleta, 2001, p. 95).

Marx, en su *Tesis sobre Feuerbach*, criticaba que la condición humana “no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, en realidad, el conjunto de

las relaciones humanas” (Marx, 2014, p. 501). Por lo tanto, para hablar de tal esencia metafísica del ser humano se tiene que prescindir del “proceso histórico” en el cual se encuentra inscrito, planteando que es un ser aislado, “una generalidad interna, muda, que une de un modo natural a los muchos individuos” (Marx, 2014, p. 501). Más adelante, en el apéndice *Introducción a la crítica de la economía política* (Marx, 1974), Marx criticó como “robinsonada” la concepción del sujeto individual de la sociedad burguesa, considerado “independiente por naturaleza”, porque este aparecía “no como un resultado histórico, sino como el punto de partida de la historia” (Marx, 1974, pp. 235-236). Es por ello que se olvidan las constantes y múltiples relaciones de dependencia que necesita el ser humano para su supervivencia. “El sujeto es, decía Marx, un individuo social, un individuo bañado, de modo inexorable, en múltiples relaciones” (Aragüés, 2015, p. 49). Fue precisamente, en este sentido, que Marx se consideraba a sí mismo un individualista radical, y no tanto en cuanto a la manera del significado burgués del término individualista, sino en el entendimiento de expresar la “exigencia de pensar las formas económicas y políticas en términos de los individuos concretos, con sus determinaciones específicas y sus posibilidades reales, lo que lo apartó del idealismo alemán y del liberalismo político” (Zuleta, 1987, p. 33). Esto lo llevó, en varios de sus escritos, a hacer una denuncia del individualismo abstracto, pretendidamente fundamentado en la filosofía moderna. Ya en sus escritos tempranos, por ejemplo, los *Manuscritos de economía y filosofía* (1970), había planteado, en términos dialécticos, la relación que implica el influjo que ejerce la sociedad en la conformación de los individuos, y, por otro lado, la formación de la sociedad como un producto de las interacciones entre los hombres. “El carácter social es, pues, el carácter general de todo el movimiento; así como es la sociedad misma la que produce al hombre en cuanto hombre, así también es producida por él” (Marx, 1970, p. 145).

Teniendo en cuenta las anteriores observaciones, Marx mostró cómo el capitalismo, como estructura social objetiva, tendía a considerar a los individuos como cosas y a las relaciones humanas como relaciones entre cosas. En el esclarecimiento del proceso de enajenación, explica cómo el sujeto se encuentra reificado (naturalizado) en las relaciones de producción capitalistas, primero al ser convertido en mercancía, y luego en el proceso de trabajo, donde es separado del producto de su trabajo que se le opone como una fuerza externa. El trabajo es, para Marx, el modo de objetivación de la “esencia genérica” del hombre como ser universal; sin embargo, la enajenación no permite la reproducción de este proceso en los hombres, puesto que el hombre, en tanto que

obrero, se encuentra subordinado como una pieza más al sistema de producción capitalista, sujeto a la máquina, en un proceso de racionalización de la técnica de producción que no le permite ejercer la capacidad de reconocerse a sí mismo. El único modo para lograr salir de la enajenación, según el autor, es el comunismo, considerado como un proceso de desajenación (Polo, 2011, pp. 218-219).

En cuanto a Nietzsche, por ejemplo, en *Humano demasiado humano* (2001) se hace alusión a una crítica a la filosofía metafísica, en el sentido que en ella se negaba que “lo uno naciese de lo otro” y se les asignaba a las cosas consideradas como principales “un origen milagroso, inmediatamente a partir del núcleo y la esencia de la ‘cosa en sí’” (Nietzsche, 2001, p. 43). Así, de este modo, no era comprensible cómo algo podía nacer de su contrario, por ejemplo, el altruismo del egoísmo, lo racional de lo irracional, etc. Esta misma filosofía metafísica había sido deudora, según el autor, de una concepción del hombre como una verdad eterna, como algo invariable, “como una medida cierta de las cosas” (Nietzsche, 2001, p. 44). Lo que no se reconocía en esta concepción es que esta definición de hombre se encontraba anclada en un contexto espacial y temporal limitado. Nietzsche objeta la “falta de sentido histórico” por parte de filósofos que se apoyan en un concepto del hombre actual que se proyecta hacia el pasado (anacronismo) y que no reconocen que “el hombre ha devenido” (Nietzsche, 2001, p. 44). Por lo tanto, al igual que Marx, Nietzsche sugiere un concepto del sujeto individual -y también se podría hablar del sujeto colectivo- como un ser sin esencia metafísica; más bien, podría plantearse que su esencia es social e histórica surge como efecto de los choques y relaciones entre contrarios que postula una filosofía histórica.

Refiriéndose al concepto de identificación, que será desarrollado más adelante, Hall (2003) arguye que Freud lo consideraba “la primera expresión de un lazo emocional con otra persona” (Freud, citado en Hall, 2003, p. 16). Sin embargo, desde el punto de vista del Complejo de Edipo, en el que el proceso de identificación toma por objeto a los padres, se hacen presentes relaciones simultáneas de amor y de odio, las cuales caracterizan a tal proceso como ambivalente y abierto. De un modo elemental, podría pensarse en “un ‘moldeado a imagen del otro’ que compensa la pérdida de los placeres libidinales del narcisismo primario. Se funda en la fantasía, la proyección y la idealización” (Hall, 2003, p. 16). Así, al analizar las razones por las cuales el comportamiento agresivo hace parte del ser humano, Sampson (2002, p. 73) explica que, en el psicoanálisis, a diferencia de la creencia en el origen natural de la

agresividad en el hombre, es el proceso de la formación del sujeto social, es decir la identificación con el otro, introyectado dentro de sí, lo que genera la “rivalidad mortífera” desde la primera infancia. En el proceso de formación social de la identidad del “yo” es necesaria la constitución del “otro”; relación proclive a la conflictividad, ya que “ese ‘otro’ es mi reflejo especular gracias al cual me reconozco y desconozco a la vez”; y también, porque si bien ese “otro” brinda la clave de la humanidad del “yo”, su unidad arrebató aquello que se codicia como bien supremo que proporciona el goce (Sampson, 2002, p. 82). De esta manera, la agresividad no es considerada como un comportamiento innato al ser humano, como el conjunto de prácticas e ideas, sino que más bien es un aspecto inherente a la constitución imaginaria del sujeto social, un proceso relacional y simbólico. De este modo, es posible encontrar también, sin profundizar demasiado en la teoría freudiana, una concepción del sujeto que se constituye socialmente mediante las relaciones intersubjetivas.

La perspectiva del sujeto y la subjetividad en Foucault

Precisamente para Foucault (1995), Marx, Nietzsche y Freud han permitido el surgimiento de nuevas técnicas de interpretación en el siglo XIX para la comprensión del sujeto y la subjetividad. Haciendo alusión a Nietzsche, Foucault menciona cómo en este autor existe una crítica de la “profundidad ideal [...] [como] búsqueda pura e interior de la verdad”; por el contrario, cuando se realiza la práctica interpretativa, aquella profundidad termina ofreciéndose como “un ademán y un pliegue de la superficie” (Foucault, 1995, pp. 38-39). De esta manera, se ha llegado a la tarea de establecer una práctica de la interpretación infinita, sin límites, en la medida que los signos se encadenan en una red que tiene como característica principal su apertura irreductible. Desde luego, es una crítica de los comienzos y los orígenes, de los presupuestos que imponen esencias en cuanto al ser social:

No hay nunca, si queréis, un *interpretadum* que no sea ya *interpretans*, hasta el punto de que la relación que se establece en la interpretación lo es tanto de violencia como de elucidación. En efecto, la interpretación no aclara una materia que es necesario interpretar y que se ofrece a ella pasivamente; ella no puede sino apoderarse, y violentamente, de una interpretación ya hecha, que debe invertir, revolver, despedazar a golpes de martillo.

Se ve esto ya en Marx, que no interpreta la historia de las relaciones de producción, sino que interpreta una relación que se da ya como una interpretación, puesto que ella se presenta como naturaleza. De la misma manera Freud no

interpreta signos sino interpretaciones. En efecto, bajo los síntomas, ¿qué es lo que descubre Freud? Él no descubre, como se dice, “traumatismos”; él pone al descubierto *fantasmas*, con su carga de angustia, es decir, un núcleo que es ya en su ser mismo una interpretación (Foucault, 1995, pp. 43-44).

Se podría decir, aludiendo a Silva (2007, p.51), en cuanto a la crítica de la ilusión positivista de los documentos, también una crítica de la ilusión positivista de los sujetos. Ilusión positivista en la medida en que se piensan a los sujetos como ya constituidos antes de entrar en los procesos sociales y no por mediación de estos mismos procesos. Es decir, una creencia en la realidad “sujeto” como realidad transparente por fuera de la ilusión que la constituye. En cambio, esta crítica plantea que la llamada realidad sujeto “es siempre un jeroglífico, una interpretación que se presenta como perteneciente al orden de la naturaleza, un dato frío y objetivo, materia prima anterior a cualquier proceso de elaboración” (Silva, 2007, p. 52).

Es por ello que Foucault es, en este sentido, crítico de la noción moderna del sujeto, en la medida que era considerado como “un individuo que está completamente dotado de conciencia, como una entidad autónoma y estable, y como la fuente independiente y auténtica de la acción y el sentido” (Hall, 1997, citado en Aquino, 2013, p. 261). Para este autor, en vez de una noción que como ya se observó más arriba estuvo ligada a la modernidad y al capitalismo, trata de entender al sujeto humano como sumergido en relaciones de producción, significación y poder complejas (Foucault, 2001, p. 242).

Es por medio de estas relaciones de poder donde se constituyen social e históricamente los sujetos y la subjetividad. Subjetividad como efectos de una forma de poder que se vincula al saber, a la producción de la verdad (objetivación) sobre el sujeto, es decir, un régimen de saber.

Esta forma de poder se aplica a la inmediata vida cotidiana que categoriza al individuo, le asigna su propia individualidad, lo ata en su propia identidad, le impone una ley de verdad sobre sí que está obligado a reconocer y que otros deben reconocer en él. Es una forma de poder que hace sujetos individuales. Hay dos significados de la palabra *sujeto*: por un lado, sujeto a alguien por medio del control y de la dependencia y, por otro, ligado a su propia identidad por conciencia o autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y sujeta (Foucault, 2001, p. 245).

El sujeto es definido como un efecto del poder y su desigual distribución, como un producto de un modo histórico de subjetivación. Estas formas de subjetivación histórica no solamente deben entenderse en función de relaciones de

poder desde arriba hacia abajo, sino también en cuanto tales relaciones de poder también implican formas de resistencia, luchas como “formas que combaten todo aquello que ata al individuo a sí mismo y de este modo lo somete a otros” (Foucault, 2001, p. 245). Foucault justifica los mecanismos de sujeción como objeto de investigación en el presente, en la medida que el surgimiento del Estado en Occidente desde el siglo XVI es una nueva forma de poder político que combina de manera compleja “técnicas de individualización y [...] procedimientos de totalización” (Foucault, 2001, p. 246). Tal como lo refiere Aquino (2013), la subjetividad es el producto de “los mecanismos de normalización en el individuo, es decir, de la forma en que los dispositivos disciplinarios se articulan entre sí y producen un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales existentes” (Aquino, 2013, p. 261). En este sentido, para Cortez (2015, p. 199), Foucault no perdería de vista una concepción de “sujeto como diversidad”, tomada de Nietzsche, ligada a un concepto de poder entrevisto en sus múltiples investigaciones genealógicas y arqueológicas.

La identidad como función simbólica –y no solo en el sentido material, que también es importante–, constitutiva del sujeto, es un proceso de construcción nunca acabado. En términos de Hall (2003), se trata de una *sutura*, es decir, una sobredeterminación, una articulación que, como práctica significativa, se encuentra “sujeta al ‘juego’ de la *différance*” (Hall, 2003, p. 15-16). Por lo tanto, es al mismo tiempo un proceso histórico y social; a través de este proceso social se constituye la diferencia que implica un trabajo discursivo y práctico que marca y ratifica límites simbólicos, fronteras frente a un exterior, un afuera que es necesario para su propia constitución (Hall, 2003, p. 16). Este concepto de identidad iría en contravía de aquella concepción post-cartesiana y occidental que funda la unidad del yo de una manera definitiva, sin relación al devenir que implica la historia, en tanto que ser idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. Por ello, se podría argumentar que el proceso de identificación que es consustancial al sujeto deriva en la multiplicidad de identidades que son desplegadas en sus múltiples relaciones sociales, dependiendo de los diferentes contextos espaciales y temporales, de las estrategias puestas en práctica, donde también pueden surgir antagonismos y tensiones entre ellas debido a su proceso de historización radical que conlleva transformaciones y el constante cambio. Antagonismos y tensiones que dejan entrever que las identidades, como proceso simbólico constituyente del sujeto, se encuentran, indefectiblemente, ligadas a las relaciones de poder y dominación, de exclusión, marginalización y al cierre –como ya lo referiría Foucault–. Sin embargo, estos procesos de identificación no implican solamente la interpelación de

discursos y prácticas que tratan de posicionar a sujetos sociales en un lugar y tiempo concretos, sino que también incluyen los procesos de subjetivación, es decir, la capacidad que los sujetos tienen de “decirse” (Hall, 2003, p. 20).

El tema de la subjetivación se encuentra ligado históricamente, tal y como lo comenta Martuccelli (2007), al surgimiento de la modernidad, específicamente con los procesos de racionalización que implican el nacimiento y expansión del Estado, la generalización de los controles sociales y la planificación crecientes en diferentes dimensiones de la vida social. Tras este proceso de modernización, dialécticamente se expresa un cuestionamiento que busca “imaginar una posibilidad de emancipación humana”, para lo cual fue necesario la búsqueda de un sujeto que encarnara aquella posibilidad (Martuccelli, 2007, p. 25). La subjetivación como proyecto emancipador tuvo, entonces, como respuesta histórica, la búsqueda de un *sujeto colectivo* que encarnara esta visión y la llevara a cabo. Esta dupla *proyecto emancipador-sujeto colectivo* fue la base de las teorías colectivistas relacionadas con una mirada marxista de la historia. Sin embargo, esta respuesta y su vigencia serían impugnadas cuando el proyecto colectivo de subjetivación se debilitó gracias a los fracasos revolucionarios del llamado socialismo real hacia fines del siglo XX, y sobre todo, a la discusión académica que se generó frente a lo que se llamó la “muerte del sujeto”, en el que se argumentaba que “el proyecto colectivo y emancipador de la subjetivación es un proceso individualizante de sujeción” (Martuccelli, 2007, p. 27). El “momento Foucault”, como lo llama Martuccelli, busca relacionar el proceso de subjetivación como un proyecto de ética individual; es una respuesta a la búsqueda de la emancipación desde una perspectiva individual –subjetivación individual– asociada a la desconfianza que suscitaban las formas colectivas de liberación.

Precisamente Hall, en respuesta a la Teoría del Descentramiento de Foucault, establece algunas críticas que deben tenerse en cuenta para el proceso de subjetivación. En primer lugar, a pesar de la plausibilidad de la idea de maleabilidad y contingencia del cuerpo, es decir, la aceptación de su constructividad, advierte que su estado no estable no implica que no pueda considerarse este como un “*significante de la condensación de las subjetividades en el individuo*” (Hall, 2003, p. 29). Si bien se reconoce la invocación del cuerpo como referente al cual se aplican las prácticas disciplinarias y regulatorias, Hall advierte en Foucault un rescoldo de “materialidad residual” en su teoría de la producción discursiva de los sujetos, es decir, el cuerpo terminó siendo considerado un “significante transcendental”. (Hall, 2003, p. 29). Sin embargo, aunque podría

argumentarse que el debate acerca de la constructividad y la residualidad material del cuerpo aún no ha terminado, debería recordarse, en primer lugar, la crítica de Adorno relacionada con el sociologismo extremo que no reconoce la presencia biológica del cuerpo más allá de la discursividad y las prácticas. Al respecto este autor considera que “Este hecho biológico no es olvidado; una sociología verdaderamente crítica debe rehacerse de acuerdo con él, y no como último término, para evitar el idolatrar la comunidad social” (Adorno, 1969, p. 52). En segundo lugar, la crítica que se establece a la dificultad para entender los procesos de resistencia en torno a su teoría del poder, es decir, la incapacidad de observar la interrupción y perturbación de las formas de sujeción política, además de la consideración de tomar a los sujetos como cuerpos dóciles. Si bien Foucault reconoce que ante unas prácticas disciplinarias y normativas hay unas respuestas, Hall señala que no hay claridad en la explicación teórica de este tipo de respuestas y en la aparición de la subjetividad. En la introducción a *El uso de los placeres* trataría de correlacionar “campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad en culturas específicas” (Foucault, citado en Hall, 2003, p.31). Es importante la contribución de Foucault para la comprensión de fenómenos como la sujeción social, en el sentido que el sujeto se constituye junto a su cuerpo inmerso en un campo de poder; sin embargo, como lo plantea Polo (2011), “describe una jaula de hierro en las que las líneas de fuga son impensables”, las relaciones de poder y dominación solo son posibles de evadir a través de los procesos de subjetivación, el autogobierno y la capacidad de conducción de sí mismo (Polo, 2011, p. 224).

Los procesos de subjetivación son, entonces, paralelos a los procesos de socialización en la escuela. Si bien la socialización implica la interiorización de normas y valores, de referentes y recursos identitarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, este proceso no puede ser visto solamente en un sentido meramente receptivo y pasivo por parte de los estudiantes, como ya se mencionó más arriba respecto a la respuesta crítica que brindaba Acanda al modelo clásico de la educación en la historia de la Ilustración. Por otro lado, implica el reconocimiento de la capacidad de agenciamiento de los individuos en tanto seres reflexivos que se reapropian y resignifican normas, valores y recursos identitarios con los cuales se constituye la autoría del sí mismo (Weiss, 2012, p. 138-139). Reconoce que los estudiantes se constituyen, en tanto que sujetos, no en un espacio y momento de introspección, aislados de otros individuos, sino en procesos de interacción social con maestros y compañeros de clases, con quienes comparten vivencias y experiencias que configuran estilos de vida compartidos que son considerados referentes de identidad.

Pierre Bourdieu: *habitus* como subjetividad socializada y campo social

Como se ha venido comentando, la problemática del sujeto se ha ido desarrollando en torno a una crítica a los posicionamientos de la filosofía moderna en el contexto de las Ciencias Sociales. Si bien Foucault analiza el descentramiento del concepto del sujeto de la historia, reconociendo su constitución histórica y social, maleable y construida, aunado a procesos de identificación, no queda muy claro cuáles son los límites de esta constructividad y maleabilidad, es decir, cuáles son las relaciones y los condicionantes sociales que permiten la configuración de una determinada identidad. En este sentido, Pierre Bourdieu se encuentra de acuerdo con la perspectiva asociada a la constructividad social del sujeto, pero advierte que este proceso de socialización de la subjetividad se encuentra mediado por estructuras sociales objetivas que posibilitan la configuración o no de determinado ser social individual. Se encuentra en Bourdieu (1997) una crítica al “modo de pensamiento sustancialista”, donde el sentido común y el racismo hacen parte de él; en el que se conciben las prácticas y las preferencias de los individuos y los grupos sociales como si fueran inherentes a una esencia biológica o cultural. Por el contrario, evitando este tipo de prejuicio, entiende que “un conjunto de posiciones sociales va unido por una relación de homología a un conjunto de actividades [...] o de bienes [...], a su vez caracterizados relacionamente” (Bourdieu, 1997, p. 16). De este modo, las prácticas y los bienes asociados a un individuo y grupo social concretos en un momento determinado se deben a su posición social en un campo social establecido. Por otro lado, refiere que, aunque el mundo social sea una construcción social, a través de relaciones de conflicto y solidaridad, este proceso no se da en un vacío social, es decir, “la posición ocupada en el espacio social [...] ordena las representaciones de este espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo” (Bourdieu, 1997, p. 25). En este sentido, refiriéndose a los procesos de identificación específicos en las sociedades contemporáneas, Tovar Simoncic (2013, p. 377), enfocándose en la teoría de Bourdieu, habla acerca de “referentes posibles” para la generación del sentido de las prácticas sociales, en tanto que consiste en una crítica a los enfoques constructivistas que asumen una concepción del sujeto que dispone de una forma ilimitada y arbitraria de repertorios simbólicos y materiales para la construcción del sentido. Según este autor, este tipo de antropología omite 1) tomar en cuenta las disposiciones previamente interiorizadas o la inercia del *habitus*, 2) al igual que la forma repetitiva en que la construcción del sentido se constituye en la práctica y 3) la manera en que las condiciones

estructurales y materiales permiten o no el acceso a determinados repertorios simbólicos –y materiales- (Tovar Simoncic, 2013, p. 377).

Para analizar los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, los postulados de Pierre Bourdieu en sus estudios adicionales, consignados en los textos *Los Herederos, los estudiantes y la cultura* (1967) y *La Reproducción* (1996), aportan elementos de análisis importantes.

Bourdieu y Wacquant (2005) plantean, entonces, que los conceptos “solo adquieren su significado dentro de un sistema de relaciones”. Aspecto por el que utilizan la noción de *Campo*, que consideran ayuda a comprender la problemática expuesta, en la medida en que se entiende *campo* como:

[...] una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera) (Bourdieu, 2005, p. 150).

En un *campo* pueden existir diferentes capitales (económico, social, cultural y simbólico) e interactuar de diferentes maneras, dependiendo del contexto en el que se encuentren las personas. Es decir, interesa resaltar que siempre hay un campo de relaciones entre diferentes tipos de fuerzas presentes, que a su vez han sido configuradas a partir de los diferentes contextos y disposiciones en los que se ha estructurado y que de forma conjunta definen un campo determinado. En este sentido, la noción de *campo*, al integrar diferentes fuerzas, llevará de sí un conjunto de luchas que se encuentran y determinarán su posición en función de estas (Bourdieu & Wacquant 2005, p. 155).

Pero esos mismos contextos sociales en los que se inscriben los diferentes campos permiten, al tiempo, la configuración de los *habitus* de los individuos, es decir, en tanto que subjetividad socializada el *habitus* es una “estructura estructurante que organiza las prácticas y la percepción de esas prácticas”, configura y determina los modos de ser y de hacer, al mismo tiempo que establece esquemas de percepción y de valoración social, incluso diferenciados entre miembros de un mismo conjunto social (Bourdieu, 1998, p. 170). A través del medio social y de la ubicación de los individuos en determinados campos, el autor plantea que se estructuran diferentes esquemas de percepción, categorías

de pensamiento y formas de clasificación de los individuos. Bourdieu (1986), retomando precisamente lo planteado por Durkheim y Mauss (1902) respecto a *Las formas primitivas de clasificación* como un producto enteramente social, da espacio al individuo (ya sea individual o colectivo) en la posibilidad que tiene de construir o configurar sus esquemas de percepción a partir del medio social y las marcas sociales que lo determinan, es decir, precisamente a partir de las que establece o asigna valor a ciertas cosas o prácticas en función de su posición en definitivo sistema social.

Así como el cuerpo se configura socialmente a partir de su posición en determinado espacio social, los sistemas o esquemas de percepción a partir de los que los individuos dan valor y sentido a determinadas aspectos o prácticas se relacionan con las marcas sociales y los medios económicos, culturales y sociales en el que se ubican (Bourdieu, 1986, p. 185).

Así, la noción de *campo* permitirá conocer, a partir de las interrelaciones que plantea por su misma definición, la forma como los pobladores del espacio analizado han apropiado o dan significación a la educación y a las actividades educativas impartidas en una institución particular. Pero esa valoración debe ser considerada no como algo dado, sino como los resultados de procesos históricos, en los que pueden encontrarse procesos de luchas o tensiones que son necesarios tener en cuenta para conocer las percepciones y valoraciones actuales de la educación y cómo estas son productos o resultados de procesos históricos.

Se pretende entender, entonces, para nuestro interés en la relación entre subjetividad y educación, y en el marco de nuestro proyecto de investigación, la presencia de la “educación para la paz” como un elemento más, no solo presente en el campo educativo y social, sino como aquella en la que se interrelacionan diferentes capitales, pero también diferentes fuerzas que establecen, de una u otra forma, tanto relaciones de poder como de jerarquías, ya sea entre los integrantes de las comunidades educativas, como con los patrones sociales, culturales, políticos y económico dominantes a escala nacional en Colombia y que posicionan, o no, la educación para la paz en relación con la configuración de subjetividades representativas de los miembros de comunidades educativas adscriptas a instituciones de carácter público. Pero que, además, esas mismas condiciones de emergencia, jerarquías y luchas presentes en el proceso de establecimiento de la educación generarían diversas formas de percepción, apropiación y valoración (subjetividades) por parte de los integrantes de las comunidades educativas objeto de estudio, según la posición actual e histórica que ellos

han ocupado dentro de dichos procesos. Es decir, la percepción y apropiación o no de este tipo de educación será el resultado de un sistema de percepción y de clasificación social relacionados con unas condiciones sociales de producción existente en un determinado campo social (Bourdieu, 1986, p. 186).

La educación como medio para crear sujetos estatales

En conexión con las miradas y perspectivas del sujeto y la subjetividad en autores como Foucault y Bourdieu, interesa resaltar también las formas históricas en la que la conformación de poderes colectivos tiende a delimitar las condiciones posibles de constitución de sujetos y subjetividades. Respecto a este tema, históricamente ha sido reconocido el Estado como ente colectivo de poder político que desde el inicio de la modernidad ha coaccionado a los individuos, conformándolos en su identidad y subjetividad, pero sobre todo tendiendo hacia la lógica de la reproducción del orden social existente. Por ello, la educación en tanto práctica y dispositivo de regulación moral de los individuos por parte del Estado, no solamente puede ser visto como una fuente de control social, sino también como una instancia institucional que median-do sus prácticas y rutinas tiene como fin delimitar las identidades, y, por ende, determinar las subjetividades de los individuos biológicos.

Situándonos en el tipo de sociedades complejas, en las que existe una separación entre Estado y sociedad (Clastres, 1981, p. 112), el Estado, desde la mirada de Corrigan y Sayer (2007), se concebiría como una construcción ideológica que constituiría un artefacto de control y unidad social, que adicionalmente instauraría una revolución cultural en sus etapas de formación que tendría como fin ejercer regulación moral, adicional al papel cohesionador a través de sus actividades, rutinas, rituales que configurarían las identidades de los individuos (Corrigan & Sayer, 2007, pp. 43-44). Así, habría la existencia de actividades e instituciones del Estado como formas culturales en sí y medio civilizatorio. Es decir, “el estado como mensaje y prácticas de dominación” (Lagos & Callas, 2007, p. 16).

En este sentido, la educación podría ser entendida como una de las formas culturales reguladas y alentadas por el Estado, una de las actividades aprobadas oficialmente en tanto que proceso natural y parte de la vida que funciona como medio de regulación moral implementado por el Estado como medio y orden social aprobada por los miembros de la sociedad (Corrigan & Sayer, 2007, pp. 45-46).

La educación, al ser considerada como una de las agencias estatales, ayudaría al Estado en el cumplimiento de su proyecto moral, que se tomaría como algo dado y natural, más no como algo organizado; para ello utiliza la ideología que retomando a Marx se entendería como *falsa conciencia*, en la que los individuos idealizan su situación de dominación. Así, la educación funcionaría como una de las instituciones que ayudarían a fortalecer dicha falsa conciencia e imponer la dominación estatal (Corrigan & Sayer, 2007, p. 49, 51 y 53).

Retomando a Durkheim, Corrigan y Sayer (2007), ellos afirman que el Estado sería “el parasito de la conciencia colectiva a la que recíprocamente regula”. Desde esta mirada, es importante plantear igualmente al Estado como *ilusión*, es decir, como proyecto ideológico que impone la dominación por medios legítimos. En principio se consideraría como un medio para el reconocimiento de aquellos individuos considerados como ciudadanos libres y autónomos con derechos y deberes ante el Estado, presentados como iguales y parte de una comunidad con implicaciones fraternas denominada *nación*, en la que se crea el Estado como *ilusión* que permite aceptar dicha dominación y esconde las diferencias. Así, el Estado impondría la dominación con el objetivo de difuminar la conciencia de los individuos, pero también funcionaría a partir del uso legítimo de la violencia (Weber) y de los aparatos burocráticos para aplicar las leyes (Corrigan & Sayer, 2007, pp. 51-52, 62).

Es por ello que Abrams (2000) plantea la necesidad de no nombrar a esta orquestación como Estado sino como “sujeción política organizada” (Abrams, 2000, p. 83), de tal forma que en el término se evidenciara la dominación organizada, coercitiva y establecida por unos pocos hacia otros. Así mismo, apunta Lagos y Callas (2007), retomando a Abrams, que si bien el Estado no funcionaría desde esta perspectiva como algo empírico sino abstracto, no por ello su accionar deja de ser empírico, sino todo lo contrario, ya que influye y determina todos aquellos aspectos de la vida cotidiana de las personas (Lagos & Callas 2007).

Según la lectura de Lagos y Callas sobre Corrigan y Sayer, es clave considerar, igualmente, que el Estado en su revolución cultural construye una dimensión individualizante en la que determina la misma subjetividad de los sujetos y las relaciones que se dan entre ellos, a través de la clasificación que hace en términos de raza, étnica y ciudadanía, estableciendo así sus identidades. De este modo el Estado se constituye como un dispositivo de control del poder, que establece también a los individuos, en su subjetividad, a través de técnicas específicas como “dividiendo el espacio entre lo público y lo privado y

doméstico”, marcando la disciplina, el control y la disposición del cuerpo, la vida cotidiana, la rutina. Es decir, podría afirmarse que media en la construcción de lo que Bourdieu considera como *habitus*, que socializa unos esquemas de percepción comunes a una población, es decir, el sentido común (Lagos & Callas, 2007, pp. 19-20).

Brown (1992, pp. 29-30) da luces para entender este proceso, cuando considera tener desconfianza hacia el estado patriarcal que estaría en apertura hacia la mayor participación burocrática de las mujeres. Ello porque, según apunta, el Estado en dicha apertura e inclusión femenina no solo se limitaría a contratar personal y manejar clientes, sino que al tiempo estaría en la ejecución de la “producción de sujetos del estado” de forma burocratizadas, disciplinadas y difuminando las líneas entre público-privado, entrando incluso en el control de aquello que sería propio de los cuerpos y el control individual como la sexualidad y la reproducción.

De esta forma, según Abrams, la educación, en compañía de otras agencias estatales, como las administrativas y judiciales, funcionaría como instauración histórica del proceso de control estatal, pero bajo una figura que permitirían encubrir el proceso de dominación y disciplinamiento mismo ejercido desde el Estado (Abrams, 2000). Es decir, permitiría albergar lo que el autor denomina *realidad oculta del Estado* a partir de su carácter *Ilusorio*, su no existencia de forma real sino abstracta formal como mito (Abrams, 2000). Pero retomando a Ralph Miliban, Abrams presenta también la existencia del Estado por medio de órganos, instituciones y agentes reales concretos del Estado. He aquí pues la doble existencia del Estado (Abrams, 2000, p. 88).

La educación podría ser considerada, entonces, como un agente de estatización en la medida en que, en compañía de otro repertorio de actividades, formas y rutinas del estado, propiciaría canales culturales de civilización y dominación instaurados por él, pero aparentemente inexistente. Incluso ahora, en los estados neoliberales, la educación se concibe como un bien del mercado sujeto a oferta y demanda, y de propiedad pública y privada. Sin embargo, como se ha intentado presentar, entre las diferentes concepciones que se tiene sobre el Estado y los cambios que ha tenido en diferentes sociedades esto podría estar reconfigurándose como una inversión del uso de la educación por parte de los mismos sujetos. Serían los sujetos mismos, durante el proceso de su reinención y en la reinención misma del Estado, que se posicionan frente a las formas de dominación y reinvierten dicho control, apoderándose de él y para su beneficio.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo se ha intentado mostrar cómo se ha ido redefiniendo a través del tiempo la concepción del sujeto y la subjetividad tanto en el ámbito de las Ciencias Sociales como en el de la filosofía. Se ha venido observando cómo la problemática del sujeto no se trata simplemente de una especulación acerca de la naturaleza del individuo y el ser humano en general, sino que ha respondido a transformaciones sociales e históricas que tienen su ubicación en el orbe del mundo occidental, específicamente con el surgimiento de una clase social burguesa y los movimientos intelectuales asociados a la filosofía moderna y la Ilustración. Por ello, podría decirse que la concepción de sujeto en la filosofía moderna, como lo afirma Acanda (2008a), estuvo asociada con la búsqueda de legitimidad por parte de un grupo social que ascendía en poder económico y político, que logra desligarse del antiguo régimen clerical-feudal, y donde la concepción de sujeto cartesiana puede considerarse como una justificación ideológica para racionalizar la autonomía relativa que adquiriría este grupo social desde fines del siglo XVI. Este sujeto se define de una manera abstracta, sin relación con un contexto espacio-temporal concreto, en un sentido metafísico y esencialista, ahistórico. Sin embargo, si bien en el cristianismo es posible encontrar los orígenes ideológicos de libertad humana (Zuleta, 2001), es en la filosofía moderna y la Ilustración donde se encuentran los principios que buscan reconsiderar la capacidad de autonomía personal del individuo, reconociendo su capacidad racional para guiarse por su propio pensamiento. En este sentido, la filosofía moderna no se relaciona solamente con la aparición del individuo moderno, sino que sienta las bases de lo que, según Martuccelli, implica el proyecto de emancipación tanto colectivo como individual.

Esta discusión prosigue hacia fines del siglo XVIII con Hegel, quien argumentaba que las estructuras cognoscitivas del ser humano son estructuras sociales e históricas, no inmanentes, implícitas a una condición humana general. Fueron Marx, Nietzsche y Freud quienes, criticando el proyecto de la Ilustración y la filosofía moderna, replantean la concepción del sujeto y la subjetividad, afirmando su naturaleza social e histórica, asociándolo a relaciones de poder y dominación presentes en la consolidación del capitalismo y el Estado modernos. Se plantea así mismo la relación del individuo con la sociedad, configurándose en su propia identidad y condiciones materiales en el contexto de relaciones sociales específicas, resaltando el control social que se ejerce sobre los sujetos por el crecimiento de la racionalización de los procesos

productivos y burocráticos. De ahí que los proyectos de emancipación en el siglo XIX estuvieran relacionados a la búsqueda de un sujeto de la historia de carácter colectivo, encarnado en el proletariado de la sociedad industrial.

En el siglo XX, siguiendo a Marx, Nietzsche y Freud, las Ciencias Sociales modernas continuaron en su crítica de una concepción esencialista y metafísica del sujeto, y propugnaron por una mirada social e histórica del mismo, el cual se constituye en el conjunto de las relaciones sociales en las cuales se encuentra inmerso. Sin embargo, si bien la perspectiva foucaultiana del sujeto admite sus aspectos sociales, la constitución de las identidades en el contexto de las múltiples interacciones sociales, tal como lo planteaba Marx, el proyecto de emancipación del sujeto colectivo es deslegitimado debido a la caída del socialismo real y su lugar es tomado por el proyecto de emancipación, donde la subjetivación es de carácter individual. La perspectiva alternativa de Bourdieu muestra al *habitus* como una subjetividad socializada; *habitus* que, si bien reconoce la naturaleza constructiva del sujeto y sus prácticas, se encuentra constreñido en su identidad por los referentes posibles a los que individuo accede, por los recursos disponibles –principalmente, capital económico y capital cultural- y por la posición social que se toma en el campo social.

Por otro lado, el Estado, en tanto que estructura política de control social y regulación moral, concibe a la educación como un dispositivo de reproducción del orden social existente; como aparato ideológico tendiente a un proceso de sujeción política organizada, la socialización que permite la difuminación de una conciencia ciudadana, la hegemonía cultural, reforzando de esta manera lo que se tiende a llamar como sentido común. En efecto, los procesos de subjetivación cabría representarlos como la manera en que los individuos se expresan en su propio contexto, reapropiándose y resignificando normas y valores que se introducen en los procesos de socialización, no solamente en la escuela, sino en los diferentes espacios institucionales por los que el individuo se moviliza, específicamente en aquellas interacciones que implican sociabilidad y donde se comparten estilos de vida que permiten construir la identidad personal. Desde luego, para entender los procesos de subjetivación es necesario comprenderlos en la interrelación tanto de los ámbitos locales y globales, puesto que, como se ha visto, las políticas públicas impactan en la constitución de modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje que inciden en las prácticas de socialización en el espacio social, configurando cierto tipo de sujetos, pero también permitiendo los procesos de subjetivación que significan la manera como los sujetos estudiantiles se reapropian de los diversos

contenidos socializados en el ámbito escolar. Finalmente, recordando Acanda, sigue siendo urgente la crítica a aquellos procesos educativos tradicionales en donde se asume a los sujetos estudiantiles como seres pasivos y cosificados (relación sujeto-objeto), sin capacidad propia de reflexión; por el contrario, es necesario propender por relaciones simétricas e intersubjetivas donde maestros y estudiantes sean reconocidos, respetados y valorados en su diferencia (relación sujeto-sujeto), puesto que, como lo anotó Foucault aludiendo a Nietzsche, el sujeto implica diversidad. En últimas cuentas, este reconocimiento y respeto de la diferencia, la autonomía personal y la diversidad de los sujetos debería tenerse en cuenta como pilar para la configuración y establecimiento de políticas asociadas a una educación para la paz.

Referencias

- Abrams, P. (2000) “Notas sobre la dificultad de estudiar el estado”, *Revista VI-RAJES. Revista de Antropología y Sociología*, Universidad de Caldas. Año 2, No.2, marzo Manizales-Colombia. (Traducción de Rafael Macía Mejía y Orlando Jaramillo Gómez) Pp. 79-98.
- Acanda, J. L. (2008a). “La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación”, Biblioteca Virtual de Filosofía y Pensamiento Cubanos. (<http://biblioteca.filosofia.cu/>)
- Acanda, J. L. (2008b). “Educación, ciencias sociales y cambio social”. En *Comunicación y educación. Selección de lecturas*, La Habana-Cuba, Editorial Félix Varela, Pp. 54-60.
- Adorno, T. (1969). “El individuo”. En *La sociedad. Lecciones de sociología*. Buenos Aires: Argentina, Proteo. Pp. 43-58.
- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. En *Sociológica*, año 28, número 80, septiembre-diciembre. Pp. 259-278.
- Aragüés, J. (2015). “Capítulo 1. El materialismo como herramienta filosófica”. En *Marx. La lucha de clases es el motor de la historia*. España, RBA. Pp. 19-50.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1967). *Los Herederos, los estudiantes y la Cultura*. Ed. Nueva colección Labor, Barcelona.
- Bourdieu, P. (1986). “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo”. En: *Materiales de Sociología Crítica*, Madrid, La Piqueta, Pp. 183-194.
- Bourdieu, P. (1996): “El hijo del pelicano puede matar al padre” En *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S.A., Pp. 25-31.

- Bourdieu, P. (1997). “1. Espacio social y espacio simbólico”. En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona-España, Anagrama, Pp. 11-32.
- Bourdieu, P. (1998). “El habitus y el espacio de los estilos de vida” En *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Editorial Taurus, España, Pp. 169-222.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). “3. La lógica de los campos” En *Una invitación a una sociología reflexiva*, Siglo XXI editores, Pp. 147-172.
- Brown, W. (1992) “Finding the Man in the State” En *Feminist Studies*, Vol. 18, No. 1 (Spring, 1992), Pp. 7-34.
- Clastres, P. (1981). “La cuestión del poder en las sociedades primitivas”, en *Investigaciones en antropología política*, Barcelona: Gedisa. Pp. 109-116.
- Corrigan, P. & Sayer, D. (2007). “El gran arco del Estado inglés”, en María L. Lagos y Pamela Callas (Comp.). *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. La Paz: NNUU, Cuaderno Futuro, no. 23, pp. 39-116.
- Cortez, D. (2015). “El sujeto y el poder (1983)”. En *Foucault, lector de Nietzsche*. Quito: Ecuador, FLACSO. Pp.198-201.
- Foucault, M. (1995). *Nietzsche, Freud, Marx*. Buenos Aires: Argentina, Ediciones El Cielo por Asalto. Pp.31-48.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En Dreyfus, H., Rabinow, P. Michel *Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Argentina, Nueva Visión. Pp. 241-259.
- Hall, S. (2003). “1. Introducción: ¿quién necesita «identidad»?” En Hall, S.; du Gay, P. (Comps.). *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Argentina, Amorrortu, Pp. 13-39.
- Kant, I. (2013). “Contestación de la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?” En *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Madrid: España. Pp. 85-98.
- Lagos, M. L & Callas, P. (2007). “El estado como mensaje de dominación”, en María L. Lagos; Callas, Pamela (Comp.). *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. La Paz: NNUU, Cuaderno Futuro, no. 23, Pp. 11-38.
- Martuccelli, D. (2007).” Las tres vías del individuo sociológico”. En *cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*, Santiago de Chile, LOM Ediciones, Pp. 19-35.
- Marx, K. (1970). *Manuscritos de economía y filosofía*, Madrid-España, Alianza, 3ª ed.

- Marx, K. (1974). "Apéndice. Introducción a la crítica de la economía política". En *Contribución a la crítica de la economía política*. México D.F.: México, Ediciones de Cultura Popular, S.A., Pp. 233-273.
- Marx, K. (2014). "Tesis sobre Feuerbach". En Marx, K., Engels, F. *La ideología alemana*. Madrid: España, Ediciones Akal. 499-502.
- Nietzsche, F. (2001). *Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres*. Volumen I. Madrid: España, Ediciones Akal.
- Polo, R. (2011). "El sujeto, la sujeción, la subjetivación." En *ANALES, Revista de la Universidad Central del Ecuador*, N° 369, febrero-marzo, Quito, Pp. 215-237.
- Sampson, A. (2002). "Reflexiones sobre la violencia, la guerra y la paz". En Papachini, Angelo et. al (ed.). *Violencia, guerra y paz. Una mirada desde las ciencias sociales*, Santiago de Cali-Colombia, Programa Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, 2ª Ed., Pp. 71-99.
- Silva, R. (2007). "La servidumbre de las fuentes". En *A la sombra de Clío. Diez ensayos sobre historia e historiografía*, Medellín, La Carreta Editores E.U., Pp. 43-74.
- Tovar Simoncic, A. (2013). "Capítulo 16 De la identidad a la estrategia: sobre incertidumbres comunes y religiosidades diversas en la metrópoli". En Suárez, Hugo José et. al (Coord.). *La sociedad de la incertidumbre*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Pp. 373-402.
- Weiss, E. (2012). "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación." En. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIV, núm. 135, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México. Pp. 134-148.
- Zuleta, E. (1987). "El individualismo de Marx." En *Ensayos sobre Marx*, Medellín, Editorial Percepción, Pp. 33-37.
- Zuleta, E. (2001). "Acerca de la ideología". En *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Colombia, Fundación Estanislao Zuleta-Feriva S.A. Pp. 77-100.