

SUBJETIVACIÓN Y FORMACIÓN DE LA PERSONA¹

E. Weiss

Departamento de Investigaciones Educativas

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.

eweiss@cinvestav.mx

Resumen

La presente ponencia muestra el diálogo que he establecido entre mi línea de investigación empírica sobre *Jóvenes y escuela* y el concepto de “subjetivación”. Expondré primero nuestro punto de partida, la línea de investigación empírica sobre *Jóvenes y escuela* donde emergió la importancia de considerar el concepto de subjetivación, más allá de la sociabilidad y socialización entre jóvenes. Los jóvenes estudiantes de nuestras investigaciones se subjetivan o se forman entre sí al convivir y conversar con sus pares. Surge la pregunta ¿para qué sirven entonces los formadores y la cultura académica? Por eso amplio mi mirada hacia el concepto de “formación / *Bildung*” de la “persona” y discutiré la importancia de estos conceptos para la problemática de formación de los jóvenes-estudiantes.

Para sostener la argumentación propongo las siguientes conceptualizaciones: Desde la perspectiva de la agencia del sujeto, el concepto de subjetivación comprende el desarrollo de ideas, criterios y gustos propios; la apropiación de los flujos culturales; la emancipación de los valores y normas dominantes; el conocimiento emocional de sí mismo y la capacidad de reflexionar. El concepto de subjetivación y el concepto de formación son altamente coincidentes en describir el proceso de desarrollo de capacidades como un proceso de auto-formación en el contexto de la interacción intersubjetiva. Desde la concepción hegeliana de la subjetivación o formación, el desarrollo pleno como sujeto requiere una relación intersubjetiva, el reconocimiento del otro como sujeto aun en la situación de desigualdad, y la apropiación del objeto (la cultura). A vez rescato el concepto de “persona”, como ser humano integral, pero también como persona responsable, capaz de cuidarse a sí mismo y a otros.

¹ Ponencia a presentar en el Congreso Internacional del a AFIRSE “Epistemologías y metodologías de la investigación en la educación, 17 al 20 de junio 20 en la UNAM, México, D.F.

Palabras claves:

Subjetivación; formación; persona; estudiantes; jóvenes

Introducción

La presente ponencia busca mostrar el diálogo que he establecido entre mi línea de investigación empírica sobre *Jóvenes y escuela* y el concepto de subjetivación, así como mi búsqueda de ampliar esta mirada al recuperar el concepto de formación de la persona. A mi ver el concepto de subjetivación permite enfocar aspectos centrales del proceso de formación, a la vez que los conceptos de “formación” y “persona” agregan aspectos importantes al debate sobre subjetivación.

Expondré primero nuestro punto de partida, la línea de investigación empírica sobre *Jóvenes y escuela* donde emergió la importancia de considerar el concepto de subjetivación, más allá de la sociabilidad y socialización entre jóvenes. En seguida discutiré diferentes versiones del concepto de subjetivación: el de Dubet y Martuccelli, que originó nuestra búsqueda, y el de Foucault y les opondré la conceptualización desde la perspectiva de la agencia que usamos nosotros, donde enfatizamos el desarrollo de ideas, criterios y gustos propios; la “apropiación” de los flujos culturales; la emancipación de los valores y normas dominantes; el conocimiento emocional de sí mismo y la capacidad de reflexionar. Los jóvenes estudiantes de nuestras investigaciones se subjetivan o se forman entre sí al convivir y conversar con sus pares. Surge la pregunta ¿para qué sirven entonces los formadores y la cultura académica? Para poder discutirla expondré algunos aspectos de los conceptos “formación / *Bildung*” que me parecen centrales, como son los de formación integral, la relación con el formador y la apropiación de la cultura, así como la noción de la persona como responsable de sus actos. Finalmente buscaré mostrar cómo estos conceptos permiten ampliar la mirada hacia la problemática de formación de los jóvenes-estudiantes.

El punto de partida: la línea de investigación empírica sobre jóvenes y escuela

La línea de investigación *Jóvenes y Escuela*, centrada en la educación media, que he desarrollado con mis estudiantes de maestría y doctorado, busca superar la separación aún existente entre los estudios sobre estudiantes y los estudios sobre jóvenes; por ello vemos a los estudiantes a la vez como jóvenes, como puede apreciarse en los diferentes capítulos del libro *Jóvenes y bachillerato* (Weiss 2012) que compilé con base en las tesis de maestría y doctorado de mis estudiantes.

Encontramos que la escuela es sobre todo un espacio de encuentro juvenil. Los jóvenes van a la escuela principalmente “porque en la casa se aburren” y “para encontrarse con los amigos” o la novia. En nuestras investigaciones (Ávalos 2007, Guerrero 2008, Hernández 2007, Weiss et al. 2007) los jóvenes pasan una buena parte de su vida cotidiana en relaciones grupales de tipo lúdico y afectivo, donde se trata de “vibrar juntos”. Esta convivencia se puede caracterizar con el concepto de “sociabilidad” de Simmel (2002 [1917]), que enfatiza el gusto y el aspecto lúdico de estar juntos). O con el concepto de “socialidad” de Maffesoli (2004) quien agrega desde la lectura de Nietzsche la noción de los excesos dionisiacos festivos.

La convivencia de los jóvenes también puede caracterizarse como “socialización entre pares” un concepto actualmente olvidado que jugó un papel importante en los estudios sobre jóvenes estudiantes a mediados del siglo pasado. La socialización significa usualmente la transmisión e interiorización de normas entre generaciones. Coleman (1961) señalaba que los jóvenes de la *high school* estadounidense no actúan sólo bajo las normas adultas y de la escuela, sino que crean sus propios valores y normas de comportamiento y que en esta cultura juvenil ser popular es lo más importante.

En nuestros estudios podemos observar cómo diferentes grupos de estudiantes de bachillerato, desarrollan sus normas y valores propios – distintos a los de los adultos- respecto al comportamiento con los maestros y a la dedicación a las tareas, al look, a la música aceptable y al tipo de diversiones preferidas. (Grijalva 2010; véase también Ávalos 2007). Especialmente importantes para ellos son sus vivencias de acercamiento erótico y sexual y las conversaciones sobre ellas que tienen con sus amigas y amigos. En estas conversaciones discuten cómo valorar situaciones y cómo comportarse. (Hernández, 2007). No es que en ellas estén ausentes las normas adultas -lo que dicen las madres, maestros, revistas, programas de televisión o ferias sobre el tema de sexualidad- pero su

presencia se configura por la apropiación que hacen de ellas los jóvenes en la conversación misma. Lo mismo pasa en reflexión silenciosa, que interpretamos en concordancia con Bajtín y Holland (1998) como conversación entre diferentes voces. (Hernández 2007, Weiss et al. 2007)

Por la importancia de los procesos de reflexión que se despliegan en las conversaciones de los jóvenes estudiantes hemos considerado que los conceptos de sociabilidad y socialización son insuficientes para caracterizar los procesos de construcción o negociación de las identidades juveniles. En la búsqueda nos ayudó la lectura de Dubet y Martuccelli *En la escuela* (1998) quienes enfocan en paralelo el proceso de socialización y de individualización y presentan tres lógicas de interacción: la interiorización de normas o roles (socialización), el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos y e intereses (subjetivación) que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización y la actuación estratégica cifrada por un cálculo de utilidad de inversión en las tareas escolares con vista a proyectos futuros y considerando sus recursos y recorrido escolar previo (estrategia).¹

Diferentes conceptualizaciones de la subjetivación

Dubet y Martuccelli (1998) son escuetos en su mención del concepto de subjetivación, mencionan el desarrollo de gustos e intereses propios y tratan el tema en el contexto de su tesis del alza sucesiva de una de las lógicas de acción en las diferentes etapas del recorrido escolar: los niños de primaria se socializan, los de secundaria viven un proceso conflictivo con la escuela al desarrollar su subjetividad, mientras que los jóvenes de nivel de bachillerato manejan sus obligaciones escolares como estrategias. Al exponer el tema de la subjetivación con relación a los alumnos de secundaria (colegio), enfatizan el desarrollo incipiente de la subjetividad que se expresa como rebeldía frente a las normas adultas y donde lo nuevo propio se esconde bajo máscaras (al estilo de la teoría de Goffman de los actores que presentan máscaras de personajes en la interacción).

En sus *Lecciones de la sociología del individuo* Martuccelli (2007) menciona los orígenes del concepto de subjetivación en Lukács, y enfatiza la emancipación de proletariado oprimido, convertido en objeto, que se convierte en sujeto mediante la toma de conciencia en la lucha de clases. Explicitemos: Marx había usado la dialéctica hegeliana entre sujeto y objeto para señalar la conversión del sujeto hombre en objeto mercancía por los mecanismos del capitalismo; Lukács, en cambio, enfatizó el movimiento inverso, la

emancipación de las fuerzas opresoras, la reconquista del sujeto mediante las luchas colectivas: la subjetivación. Martuccelli (2007, s.p.) señala la nueva inversión que realizó Foucault, como una especie de “gesto teatral”:

“Hasta antes de Foucault, la subjetivación designaba, como lo acabo de indicar en el marco del marxismo, un proceso posible de emancipación colectivo e individual. La inversión de Foucault consistirá en mostrar que la subjetivación no es sino una variante del proceso de sujeción del sujeto, que las dos cosas no son sino las dos caras de una misma moneda.”

Anzaldúa reproduce el núcleo del credo foucaultiano:

“El poder clasifica a los individuos, los jerarquiza, los designa y les impone una identidad (como acepción “verdadera” de sí) en la que deben reconocerse y ser reconocidos. Así el poder transforma a los individuos en sujetos (entendiendo esto en su doble acepción): sujeto “sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. (Foucault, 1988: 231, referido en Anzaldúa, 2009:3).

Esta noción ha hegemonizado el concepto de subjetivación. Para rescatar una visión más emancipadora del proceso de subjetivación, Anzaldúa tiene que complementar a Foucault con Castoriadis:

La subjetivación es, entonces, el proceso de creación, construcción e institución imaginaria de sentido, a partir de la imaginación radical (representaciones afectos-deseos) y el imaginario social (normas, valores, concepciones, formas de decir, de pensar y hacer social, que se condensan en instituciones). (Anzaldúa, 2009:5)

Sin duda hay que considerar los dos momentos en tensión, la subjetivación como sujeción pero también la subjetivación como proceso de creación de un sí mismo, de un sujeto capaz de actuar con voluntad y cierta libertad, un sujeto con agencia.

Ser sujeto, actor o persona implica el sentido de la *agencia* del yo, que deriva de la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por su cuenta (Bruner, 1990). En la noción romana de persona, ésta tiene voluntad propia. Kierkegaard enfatizó que en nuestra existencia tenemos la necesidad y posibilidad constante de elegir y decidir (cf.

Gadamer, 2005). Weber analiza la racionalidad de los actos y hoy en día se discute en la *choice theory* si nuestras decisiones son racionales o no.

En este contexto y desde mi perspectiva *la subjetivación* implica:

- El desarrollo de ideas, gustos, intereses y capacidades propios; esta noción se origina en la noción romántica y humanista del individuo del siglo XIX, en el trasfondo del ideal del desarrollo de la singularidad del genio en cada individuo y como el desarrollo pleno del potencial humano en algunas de sus facultades, una idea que revive hoy bajo la denominación de “expresión auténtica” (cf. Taylor 1996), tan importante entre los jóvenes;
- la “apropiación” de los flujos culturales, que los inserta en esquemas cognitivos y morales previos del sujeto (Piaget) y siempre “transforma, reformula y excede lo que recibe”. (Chartier, 1991: 19, cit. por Rockwell, 2005: 30);
- la emancipación de las normas y valores dominantes y el desarrollo de normas y valores propios, un proceso observable en las rebeldías de los adolescentes contra las normas de la escuela y de la familia y la creación de normas grupales juveniles (cf. Coleman 1961, Dubet y Martuccelli 1998);
- el conocimiento emocional de sí mismo (Freud, Beck y Beck-Gernsheim 2003).
- la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas de los “otros generalizados” (de las expectativas de rol) y sobre la posición propia frente a estas demandas (G.H Mead (1999, [1934])); según Beck y Beck-Gernsheim (2003), el individuo moderno se ha convertido en una institución social, se le exige auto-coordinación, planeación del tiempo, y membresías múltiples en una sociedad de opciones; Bauman (2004), enfatiza que el individuo moderno está confrontado a problemas inéditos (a causa de la rapidez de los cambios, lo que los obliga cada vez más, en el marco de una modernización reflexiva, a hacer un uso permanente de la reflexividad y Giddens (1997) señala que la identidad del yo es un proyecto reflexivo.

Al postular tres procesos: uno social (la socialización), uno emocional (la subjetivación) y uno cognitivo-deliberativo, la estrategia, Dubet y Martuccelli reducen la subjetivación a un

proceso psíquico; en cambio, mi propuesta no separa la agencia entre un proceso emocional y otro cognitivo.ⁱⁱ Un indicio para la validez de esta postura la encontramos en las conversaciones entre jóvenes estudiantes en los microbuses. La reflexión – que sucede en el proceso de la conversación- es parte de un proceso cognitivo de revisar lo vivido, de construir significado o de representar la experiencia frente a junto al otro; a la vez la conversación tiene un fuerte componente emotivo, sirve muchas veces para descargar el coraje o la alegría. (Weiss y Vega, 2014)

Mi (nuestro) interés por el proceso de subjetivación se relaciona con el trabajo en el campo educativo y mi formación pedagógica. Aquí aparecen dos conceptos que vale la pena revisar: “formación” y “persona”. Diferentes autores ya han señalado la cercanía entre el proceso de subjetivación y la formación. Anzaldúa escribe que Ferry define el proceso de formación como proceso de subjetivación:

“La subjetividad es el devenir siempre abierto al procesos de subjetivación. En consecuencia la formación se realiza a través del proceso de subjetivación donde el sujeto se trans-forma adquiriendo y/o cambiando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender (cfr. Ferry, 1990:52, citado por Anzaldúa, 2009:7).

Pero veamos primero el concepto de persona.

La persona

El concepto sociológico de “actor” o “agente” y el concepto filosófico y psicológico de “sujeto” han desplazado el viejo concepto jurídico y pedagógico de “persona” en las humanidades y ciencias sociales actuales. Propongo rescatarlo.

La Wikipedia –es decir, el sentido común ilustrado- señala en español:

“el concepto más común de **«persona»** es el de "ser dotado de razón, consciente de sí mismo y poseedor de una identidad propia"... “su significación puede tratarse desde diferentes perspectivas”.

Quisiera enfatizar dos características del concepto de “persona” que me parece importante rescatar:

- La primera se refiere a la integración de diversos aspectos humanos en el concepto de persona. A mi ver es un concepto más integral que el de sujeto, actor o agente.

La Wikipedia señala -en alemán y español, en francés dice poco- que desde el punto de vista psicológico *persona* designa a un ser humano concreto en sus diferentes características y facultades, y en sentido sociológico a un individuo que asume diferentes roles, a la vez que es un concepto jurídico.

- La segunda característica a destacar refiere a ese concepto jurídico: una persona es un ser humano portador de derechos y obligaciones, responsable de sus actos, “la ley les otorga competencia legal” y -agregaría yo -los educadores estamos encargados de formar la capacidad de decisión y responsabilidad.

Este concepto de persona se formó en el derecho romano que tuvo amplias repercusiones en nuestra cultura occidental.ⁱⁱⁱ En la cultura incaica se presenta en la noción de la persona responsable y capaz de colaborar con la comunidad (García, 2007). En ambas culturas ser persona se logra a partir de cierta edad, después de haber desarrollado ciertas competencias.

Formación / *Bildung*

El concepto de formación se usa en español y francés predominantemente para referir a la formación profesional, técnica o de adultos, a diferencia de la *educación* básica. También se usa para referirse a la formación en temáticas o ámbitos de vida específicos, como por ejemplo, formación cívica y ética. Diversos autores de lengua española y francesa han recuperado una noción amplia del concepto teórico de formación (véase la reseña en los estados de conocimiento de Ducoing 2003 y 2014).

El concepto de formación y su equivalente alemán *Bildung*, evocan claramente el ideal de la *paideia* griega, el proceso de moldeamiento de una figura, desde el moldeamiento armonioso de la figura humana en las esculturas hasta el ideal de la formación armoniosa de cuerpo y alma y como desarrollo de las potencialidades del alma humana (cf. Yurén 1999:25-33, basándose en Yaeger, cit. en Ducoing 2003: 76s).^{iv} Rousseau desarrolla la

noción de que el ser humano no solo tiene la posibilidad de manifestar las facultades con las que ha nacido, sino que tiene la facultad de desarrollar estas facultades a lo largo de su vida. (cf. Roldán s.f.)

Herder, una de las figuras centrales del romanticismo alemán, proclamó a inicios del siglo XIX –en contra de la simple transmisión de conocimientos y buenas maneras, que llamó educación–, el concepto de *Bildung* como un proceso para hacer a las personas capaces de pensar, juzgar y actuar por sí mismas, un proceso que requiere “la actuación viva del enseñante y la actividad del que se forma”. (Roldán s.f, trad. EW). *Bildung* significaba también la totalidad de las experiencias que permiten desarrollar una identidad coherente, no solo en términos individuales sino también colectivos. En ese sentido permitía desarrollar un sentido de identidad al pueblo alemán (diferente a la cultura dominante de inspiración francesa). Para Goethe, *Bildung* era la formación interna y comprensiva del ser humano, el desarrollo de su plenitud, la formación de la personalidad, para Humboldt el verdadero fin del ser humano es la formación más alta y bien proporcionada hacia un todo; para lograrlo se requiere libertad a la vez que un estado de mayor libertad requiere más formación. (Roldán s.f.)

Hegel ha tenido una gran influencia tanto en el concepto francés de formación como en el concepto alemán de *Bildung*.^v El concepto hegeliano de formación/*Bildung* supone –como señala Yuren (2000: 29s, cit. en Ducoing 2003: 82s)- dos momentos fundamentales que se entrelazan, la objetivación y la subjetivación.

Filloux (2004: 41) habla del proceso de subjetivación enfatizando la intersubjetividad desde una perspectiva psicoanalítica y se refiere a la relación entre formador y formado. Destaca con Hegel que la conciencia de sí del sujeto se transforma en conciencia para sí, cuando encuentra en el otro no un objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos con relación a sí mismo y deseos hacia mí, es decir, que el otro también es un sujeto; a través del reconocimiento del otro como sujeto yo me puedo reconocer como sujeto. Desde esa perspectiva habrá que interpretar el proceso de dialogo entre formador y formado como lucha por el reconocimiento y como proceso de retorno sobre sí mismo.

Ferry enfatiza los aspectos de autoformación en el desarrollo personal:

“La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus

capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades...” (Ferry, 1997: 96) Pero también menciona que: “formarse, es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos.” (p.99). Me parece importante que Ferry enfatice que este proceso interior se desarrolla a partir del encuentro con un contexto social y cultural exterior: “uno se forma a sí mismo, pero uno sólo se forma por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros...”. (p.55).

Siguiendo a Hegel y a la tradición alemana de *Bildung*, Yurén (2000: 29-31, referida por Ducoing 2005: 82ss), enfatiza la dialéctica con el objeto:

“en el tránsito de la subjetividad a la objetividad el sujeto se apropia de la cultura y de los órdenes institucionales, al mismo tiempo que es capaz de actuar creativamente tanto para la transformación como para la producción de la cultura. (...) Es a través de la interacción con el otro y con la transformación cultural y social que se conquista la subjetividad, entendida como formación del sujeto.”

Para Gadamer (2007) *Bildung* implica la “apropiación de la cultura”. La experiencia de la alteridad es central en el proceso de formación. Lo otro, en tanto pasado y lo otro en tanto alteridad cultural. *Bildung* es la integración del pasado con el presente como elemento constitutivo del devenir, a la vez que es la apertura del hombre para afrontar lo extranjero, como apunta García de la Sierra referido en Ducoing (2014: 53) Gadamer concibe el diálogo con lo Otro como un diálogo que modifica mi horizonte de vida actual. Al comprender el horizonte del pasado (o del otro cultural), y dialogar con él, amplío mi horizonte, conciencia y experiencia (cf. Weiss, s.f.)

Como podemos apreciar el concepto de subjetivación y el concepto de formación son altamente coincidentes en describir el proceso de desarrollo de capacidades como un proceso de auto-formación en el contexto de la interacción intersubjetiva. El concepto formación /*Bildung*, al igual que el de educación, clásicamente aborda la relación intersubjetiva (desigual) entre formador y formante con relación a un contenido cultural. Desde la concepción hegeliana de la subjetivación o formación, el desarrollo pleno como sujeto requiere una relación intersubjetiva, el reconocimiento del otro como sujeto aun en la situación de desigualdad, y la apropiación del objeto (la cultura).

Discusión

He postulado la pertinencia y a la vez la insuficiencia de los conceptos de sociabilidad y de socialización para dar cuenta de los procesos de convivencia e intercambio entre jóvenes estudiantes que se muestran en nuestras investigaciones. Ahí se despliegan procesos de subjetivación. A la vez es necesario superar la hegemonía de la noción de sujeción en la conceptualización de la subjetivación. Es unilateral, eso no quiere decir que haya que descartarla. Muchos aspectos de enajenación en la cultura juvenil y en la cultura escolar pueden abordarse desde ahí. Pero como educadores requerimos un concepto de subjetivación que destaque la agencia del sujeto, que permita la emancipación de valores y normas dominantes y promueva el desarrollo de pensamientos, criterios y gustos propios. Adicionalmente, el concepto de formación nos permite reflexionar sobre la relación intersubjetiva entre formadores y formantes y sobre la relación de los sujetos (jóvenes– estudiantes) con el objeto (la cultura académica).

Los jóvenes se subjetivan primordialmente en la interacción con sus pares, con ellos viven sus experiencias y con ellos reflexionan sobre sus vivencias conversando, con ellos forman sus criterios y sus gustos: se forman. Entonces ¿qué papel corresponde a los formadores?

En las conversaciones entre jóvenes estudiantes de bachillerato que observamos en los microbuses, los docentes solo están presentes en tanto interlocutores para negociar tareas a entregar y calificaciones (Vega y Weiss 2014). En cambio en las entrevistas con estudiantes de bachillerato sobre su curso de vida (Guerrero 1997) aparecen también maestros “ejemplares”, en el sentido positivo y negativo.

¿Y qué pasa con la cultura académica frente a las culturas juveniles? Sin duda habrá que desarrollar formas eficaces para convocar y apasionar a los jóvenes en el conocimiento académico, proponer a los estudiantes situaciones menos ‘escolares’ y más significativas en términos de vida, y situaciones auténticas que desarrollen procesos de aprendizaje. Pero no se trata de renunciar a lo valioso de la cultura académica, se trata más bien de fomentar su apropiación mediante el diálogo que permita mediar entre el horizonte académico y el horizonte juvenil, como diría Gadamer (2005).

Propongo también revalorar el concepto de persona. En los tiempos actuales la noción de persona racional, con voluntad y decisión huele a rancio. Ya no adherimos al postulado de formar una identidad ideal, armónica e integral de la persona. En cambio se observa el auge de identidades múltiples (Arfuch 2002, Dubar 2002). Con más razón, diría yo, necesitamos una formación multilateral para que las personas puedan desarrollar todas sus “facultades” (“competencias” se llaman hoy en día).

Según Yuren (2000, 29-31, referida por Ducoing, 2005: 82ss), desde la perspectiva hegeliana de subjetivación que reconoce al otro no como objeto sino como sujeto, el educador no tiene como objetivo modelar al otro, al alumno: el trabajo del educador es el acompañamiento al esfuerzo de negación y creación del alumno. Sin duda la noción del formador como coadyuvante del proceso de autoformación es importante, pero no implica que renunciemos a educar mediante ejemplos, en primer lugar el nuestro propio.

Finalmente quisiera destacar la importancia de formar a la persona “responsable”. El olvido del concepto de la persona responsable, capaz de cuidarse a sí mismo y a otros, tiene fuertes consecuencias en nuestras sociedades occidentales contemporáneas. Mientras en el Perú entre niños indígenas y dentro de una cultura de respeto (García 2007) los niños aprenden a colaborar con los adultos a medida creciente de sus capacidades, en Los Angeles (Ochs e Izquierdo 2009) y la ciudad de México, las madres tiene que a corretear a sus hijos para que siquiera suban al auto para llegar a tiempo a la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzaldúa, R. (2009). "La formación una mirada desde el sujeto". *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Área 15, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico*, Buenos Aires, FCE
- Ávalos, R.J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*, Tesis de Maestría, México, CINVESTAV-DIE.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. y E. Beck-Gernsheim (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Madrid, Alianza.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Editorial Alianza.
- Coleman, J. (2008). "La sociedad adolescente", en J. Pérez, M. Valdez y M. Suárez (coords.), *Teorías sobre la juventud. La mirada de los clásicos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/Porrúa, pp.109-167.
- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades, la interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Dubet, F., y D. Martuccelli (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- Ducoing, P. (2005). "En torno a las nociones de formación", en *Sujetos, actores y procesos de formación*, coord. por P. Ducoing, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 73-170.
- Ducoing, P. (2013). "Nociones de formación" en *Procesos de formación*, coord. por P. Ducoing y B. Forthoul, México, ANUIES –COMIE, pp. 47-106.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*, México, Paidós.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Filloux, J. C. (2004). *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder", en H. Dreyfus y P. Rabanow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica, México, UNAM.
- Gadamer, H-G. (2005 [1960]). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Ediciones Sígueme.

García, F. (2007). *Runa hina kay : la educación familiar y comunitaria orientada al respeto en una comunidad Quechua*. Tesis de doctorado, México, CINVESTAV-DIE

Grijalva, O. (2010). *Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades y en la conformación de grupos juveniles*, Tesis de Doctorado, México, CINVESTAV-DIE.

Guerrero, Ma. E. (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*, Tesis de Doctorado, México, CINVESTAV-DIE.

Hernández, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. Tesis de doctorado, DIE – CINVESTAV, México; publicada como libro en 2008: *El trabajo de los estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Holland, D., Lachicotte, W, Skinner, D y Cain, C (1998), *Identity and agency in cultural worlds*, Cambridge, Ms., Harvard University Press.

Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*, México, Siglo XXI.

Martuccelli, D. (2007). “Lecciones de la sociología del individuo”, Conferencia, Pontficia Universidad Católica del Perú. <http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/sociologia/sociologia-publicaciones/sociologia-documentos/lecciones-de-sociologia-del-individuo/>

Mead, G.H (1999 [1934]). *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós.

Ochs, E. and C. Izquierdo, (2009). “Responsibility in childhood: three developmental trajectories” en *Ethos* 37(4), pp 391-413

Rockwell, E. (2005). “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”, en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, enero 2004-mayo 2005, Barcelona, Pomares, pp. 28-38.

Roldán, E. (s.f.). *Bildung / Éducation / Education / Educación*, México, CINVESTAV - DIE, documento inédito

Simmel, G. (2002 [1917]). *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Buenos Aires, Paidós.

Yurén Camarena, Ma. T. (1995). *Éticidad, valores sociales y educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, (col. Textos, núm. 1).

Yurén Camarena, Ma. T. (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico (Reflexiones filosófico-pedagógicas)*, México: UPN.

Yurén Camarena, Ma. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México, Paidós (col. Paidós Educador, 156).

Weiss, E. (coord.) (2012). *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES.

Weiss, E., Ma.I. Guerra, Ma.E. Guerrero, J. Hernández, O. Grijalva y J. Ávalos (2007). “Young People and High School in Mexico: Subjectivization, others and reflexivity”, *Education & Ethnography*, vol. 3, núm. 1, pp. 17-31.

Weiss, E. y Vega, A.B (2014). “Las conversaciones de los jóvenes estudiantes en el transporte público”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIX, núm. 61, abril-junio.

Weiss, E. (s.f) “Hermenéutica”. México, CINVESTAV- DIE, documento inédito.

ⁱ Como se puede observar y discutiremos más adelante, coincidimos en la importancia de los conceptos de socialización y subjetivación, pero a diferencia de nosotros Dubet y Martuccelli no consideran el concepto de “sociabilidad” y por otro lado agregan el concepto de estrategia.

ⁱⁱ También por ello, recurro al concepto de “persona”.

ⁱⁱⁱ La Wikipedia no enfatiza el origen romano, en cambio destaca el origen etimológico en etrusco: la máscara de una figura teatral. De ahí proviene la teoría goffmaniana que ha hegemonizado en nuestro tiempos el concepto de persona en ciencias sociales (y en la Wikipedia)

^{iv} En el siglo XVII la palabra *Bildung* surgió como un concepto central del pietismo alemán –se trataba de moldear el alma según el modelo dado por Dios y en la Ilustración se convirtió en un concepto pedagógico más general. (Roldán s.f.).

^v Si bien en Francia el concepto hegemónico no es “formación” sino “educación”, con un marcado interés en la distribución equitativa entre los ciudadanos (cf. Roldán, s. f).