

Temas controversiales y subjetividad política: una propuesta de educación política para jóvenes*

Ana Calderón-Jaramillo**

Universidad San Sebastián, Chile

Montserrat Oller-Freixa***

Universitat Autònoma de Barcelona, España

<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84638>

Resumen

Investigar las subjetividades en educación, devela la relación entre el conocimiento y las estrategias que motivan a los jóvenes a participar de lo político. La investigación que se presenta en este artículo abordó los temas controversiales desde Legardez y Simonneaux (2006) y los aportes del grupo GREDICS (Oller, 1999; Oller y Pagès, 2007; Pagès y Santisteban, 2011), así como la subjetividad política desde González-Rey (2002;

* **Artículo recibido:** 19 de enero de 2020 / **Aceptado:** 25 de agosto de 2020 / **Modificado:** 6 de septiembre de 2020. Artículo derivado de la investigación doctoral titulada “Aprender la subjetividad política mediante temas controversiales: una reflexión sobre la formación universitaria y su relación con la propia práctica”, autoría de Ana Calderón-Jaramillo y dirigida por Montserrat Oller-Freixa. Sin financiación institucional.

** Doctora en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Docente de la Universidad San Sebastián, Chile. Correo electrónico: anacalderon113@yahoo.com.ar  <https://orcid.org/0000-0001-6103-6259>

*** Doctora en Pedagogía y profesora titular de la Universitat Autònoma de Barcelona, España, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y las Ciencias Sociales. Correo electrónico: montserrat.oller@uab.cat  <https://orcid.org/0000-0003-4142-2827>

Cómo citar

Calderón-Jaramillo, A. y Oller-Freixa, M. (2021). Temas controversiales y subjetividad política: una propuesta de educación política para jóvenes. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 110-137. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84638>



2010; 2011) y los aportes de Díaz (2005; 2012b). La metodología mixta guió el diseño y el análisis se realizó desde el estudio de caso. Se evidenció que, la reflexión sobre sí mismo y sobre la acción son fundamentales para reconceptualizar la educación política y construir una propuesta para analizar lo social al interior del aula de clase; también se mostró que las didácticas innovadoras promueven en los estudiantes reflexionen sobre la realidad social chilena desde su rol social y formación disciplinar.

Palabras clave: temas controversiales; subjetividad política; educación política; educación ciudadana; formación política.

Controversial Issues and Political Subjectivity: A Proposal for Political Education for Young People

Abstract

Investigating subjectivities in education reveals the relationship between knowledge and strategies that motivate young people to participate in politics. The research presented in this article addressed controversial issues from Legardez and Simonneaux (2006) and the contributions of the GREDICS group (Oller, 1999; Oller & Pagès, 2007; Pagès & Santisteban, 2011), and political subjectivity in González-Rey (2002, 2010, 2011) and the contributions of Díaz (2005, 2012b). Mixed methodology guided the design, and the analysis was carried out from the case study. It was shown that, reflecting on oneself and on action are fundamental to reconceptualize political education and build a proposal to analyze the social within the classroom and; innovative didactics promote reflections on Chilean social reality by students from their social role and disciplinary training.

Keywords: controversial issues; political subjectivity; political education; citizenship education; political training.

Introducción

En septiembre de 2015, los jefes de estado y gobierno reunidos en la sede de las Naciones Unidas de Nueva York se comprometieron a impulsar la agenda 2030 de Desarrollo Sostenible con la finalidad de transformar el mundo. Esta decisión histórica estaba encaminada a trabajar incansablemente para fortalecer la paz universal, la libertad de las personas y la erradicación de la pobreza a nivel mundial. Concretaron su actuación en 17 Objetivos de

Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 ítems que deberán hacerse realidad en el 2030 abarcando tres dimensiones: económica, social y ambiental. El objetivo 16 titulado Paz, *justicia e instituciones sólidas*, tiene por objeto promover sociedades pacíficas e inclusivas para conseguir un desarrollo sostenible, proporcionar acceso a la justicia para todas las personas y desarrollar instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles.

Por otro lado, las transformaciones sociales y las demandas de la ciudadanía que en la actualidad se observan, han generado las condiciones para el surgimiento de nuevas formas de participación política y nuevas subjetividades, exigiendo una mirada innovadora sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lo político –se entiende como la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de lo político desde la noción de la subjetividad política–, especialmente al interior de las aulas de clase. Estos cambios han promovido, también, el reconocimiento de formas alternativas que tienen los y las jóvenes para participar en la sociedad, aprender sobre lo social, construir opinión y demandar a las autoridades valores que se creían superados: trabajo digno, calidad de vida, inclusión, igualdad, libertad, fraternidad y muchos otros.

Es en este marco donde se centra el presente artículo, ya que alcanzar tal objetivo debe llevar a una reflexión del profesorado sobre cómo educar políticamente a la niñez y la juventud para que puedan ejercer una ciudadanía libre y responsable en un Estado democrático y sean partícipes de la transformación del mundo. Se hizo a partir de una investigación realizada con jóvenes de educación superior chilena donde se elaboró una reconceptualización y propuesta de educación política susceptible para cualquier profesor que quiera implementarla en su aula de clase.

Reconceptualizando la educación política

La educación política, un reto ineludible en la formación de la juventud

Hanna Arendt (1993) al preguntarse por la política precisa su relación con la formación y los valores que caracterizan la esfera pública. Si bien nadie establece objeciones a propósito de la educación política, en muchos casos, los currículums de las diferentes etapas educativas interpretan esta formación como una simple descripción de conocimientos diversos que en pocas ocasiones están vinculados a la vida de los futuros profesionales. Incluso para algunos, la educación política se reduce a conocimientos del pasado: la evolución de las formas de poder a lo largo de la historia y los aspectos que caracterizan a los Estados democráticos como la constitución, la separación de poderes, la soberanía del pueblo o las elecciones, entre otros.

La educación política, entendida como posibilidades de aprendizaje para la democracia y la participación, no debe estar circunscrita solo al conocimiento de las instituciones de la sociedad, las cuales en ocasiones tienen poca o nula vinculación con los estudiantes del siglo XXI (Oller y Salinas, 2020). El rol del sujeto cobra en la actualidad mayor relevancia, ya que posibilita en los jóvenes construir una idea distinta de la política¹, lo cual es fundamental ya que, para algunos, la política está más relacionada con intereses de todo tipo, incluso con el ejercicio del poder sobre los demás. Es por esto que un gran número de personas no se interesan por ella y relegan su vinculación a la participación en las convocatorias electorales, dudando en muchos casos de la honestidad de las personas elegidas o considerando que todos los políticos actúan de forma similar en relación al poder.

¿Cómo podemos enseñar a los jóvenes a sentirse parte del escenario político? La reflexión del profesorado para promover su implicación en la política es esencial para cambiar la situación anteriormente descrita. Para ello es necesario valorar el protagonismo de las personas en un sistema democrático, vinculando el pensamiento político a la acción individual y colectiva para la transformación de la sociedad.

Los currículos que orientan la acción educativa del profesorado deben tener como objetivo principal facilitar el conocimiento de los fenómenos que suceden en el entorno de los jóvenes, construyendo información sobre ellos y sus principales problemas, acompañando el desarrollo de sus competencias sociales potenciando los análisis y valoraciones que estos construyen. Asimismo, tener distintas miradas sobre los hechos narrados por los alumnos, promover espacios para debatir sobre opiniones discordantes, defender causas comunes, entre otras. En síntesis, se trata de implicar al estudiantado en situaciones relevantes de la actualidad para que puedan pensar sobre lo que sucede a su alrededor, próximo o lejano, para lograr de esta forma, vincularlos entre ellos para participar y defender puntos de vista sobre los hechos que suceden en el contexto.

El debate en el aula sobre los temas controversiales

Los temas controversiales, según Legardez y Simonneaux (2006) son aquellas cuestiones sensibles a las que no es fácil llegar a un consenso. Según estos autores tienen tres características: son cuestiones vivas que representan un desafío para la sociedad; viven en el saber, es decir que cuentan con especialistas de distintas disciplinas para construir una explicación de lo que sucede y; se mantienen vivas en el espacio

1. Se entenderá la política desde Castoriadis (1986) en donde la persona y el grupo reflexionan colectivamente para cuestionar y validar a la sociedad y sus instituciones. Esta visión se complementa y articula con la postura de subjetividad política que se plantea en este artículo.

educativo porque se trabajan justamente con el alumnado y el profesorado, sin llegar muchas veces a una resolución única final debido a las incertidumbres, divergencias y conflictos que estos generan.

Los temas controversiales también han sido denominados cuestiones socialmente vivas. En el caso de Stenhouse (1993) los llamó temas polémicos y su uso se orientó a desarrollar en los estudiantes posiciones críticas y soluciones a problemas sociales. Además, desarrollan en los estudiantes habilidades sociales, pues aportan significado al proceso de construcción del saber escolar, potenciando las ideas que los niños, niñas y jóvenes tienen sobre determinadas cuestiones sociales (Evans y Saxe, 1996). También se han vinculado al análisis de determinados hechos históricos, esclavitud o colonización, inmigración o globalización, ya que son portadores de incertidumbre, divergencia, controversia, conflicto o disputa (Legardez, 2003), ver tabla 1.

Tabla 1. Referentes teóricos temas controversiales

Referente central	Elementos considerados	Referentes complementarios
Temas controversiales (Legardez y Simonneaux, 2006).	Los temas controversiales son generados en la sociedad.	Construcción de soluciones a problemas sociales que cuestionan a las personas (Stenhouse, 1993).
		Generan sensibilidad para actuar sobre la realidad social (Oller, 1999) y promoviendo una visión crítica de la realidad.
	Los temas controversiales están fundamentados a partir del saber.	Desarrollo de habilidades sociales y potenciación del saber de los estudiantes (Evans y Saxe, 1996).
		Fortalecen el posicionamiento crítico y político de los estudiantes para ejercer su ciudadanía (Hess, 2002).
	Los temas controversiales son compartidos en el aula de clase.	Integración de los estudiantes para generar cambios (Pagès, 2009).
		El aula de clase como creadora de soluciones a temas y problemas sociales (Pagès y Santisteban, 2011).

Fuente: elaboración propia.

El trabajo en el aula sobre temas controversiales supone el análisis y cuestionamiento de un fenómeno en un contexto determinado (Oller, 1999) lo cual es una preparación para ejercer una ciudadanía efectiva ya que los jóvenes aprenden un marco conceptual, competencias y habilidades con las que podrán tomar decisiones en el futuro e interactuar con otras personas, lo cual implica diálogo y reconocimiento de la diferencia, elementos fundamentales para la educación política.

La mirada crítica sobre la realidad social predispone a los estudiantes a considerar diferentes opciones sobre un mismo hecho y la controversia les permite la construcción de conocimientos de manera colaborativa, involucrando a otros para que generen conciencia, aplicar lo aprendido a su propia vida y movilizarlos para desarrollar acciones que promuevan en ellos mismos un rol activo en la sociedad, objetivo que también se propone la educación política (Calderón-Jaramillo, 2018).

Promover el aprendizaje de conceptos sociales logrando una mirada crítica sobre la realidad social de un determinado lugar, ha sido el uso más frecuente de los temas controversiales en educación, ciencias sociales e incluso en medios ambientales (López y Oller, 2019). Esto se debe a que predispone a las personas a diferentes visiones y opiniones sobre un mismo hecho, generando controversia y, por consiguiente, la construcción de una opinión propia basada en conocimientos específicos, la cual es cargada subjetivamente por emociones vinculadas a las vivencias que el mismo estudiante tiene en su cotidianidad.

Trabajar los temas controversiales en el aula, permiten conocer las percepciones de los alumnos sobre un hecho, reconocer la visión desde la cual proponen soluciones a determinados problemas y analizar las maneras con las que reflexionan sobre el rol activo que pueden llegar a tener en la sociedad. Es involucrar a los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje (Pagès, 2009).

La subjetividad política como posicionamiento sobre lo público

La subjetividad es una categoría ontológica con la que es posible comprender al ser humano teniendo en cuenta lo emocional y lo cognitivo, comprendiendo que las acciones que realiza pueden cambiar sus sentidos y, como resultante, su realidad. Esta categoría ha estado ligada a una comprensión dialéctica y a un enfoque histórico-cultural, los cuales han permitido entenderla, no como falta de objetividad, sino como una manera diferente de posicionarse sobre lo que la persona es, especialmente, sobre los procesos por medio de los cuales interioriza su cotidianidad, su propia historia y todo el registro emocional que está ligado a los significados que va creando en el transcurso de su vida (González-Rey, 2002).

La subjetividad, entendida como una construcción histórica y cultural, comprende a la persona como despliegue de sentidos y significados, los cuales están ligados a la trama interna que ella misma va configurando a lo largo de su vida y que se manifiesta a través de las acciones que realiza, como una construcción de sentimientos que tiene por algo o por alguien. Por lo tanto, el afecto le habilita para establecer relaciones con otros e intercambiar emociones, sentidos y significados, conocimientos y nuevas acciones.

La subjetividad política fue definida en la investigación, a partir de los aportes de dos autores. El primero, González-Rey (2002; 2010; 2011) entiende la subjetividad política como parte de la subjetividad social e integrada por elementos que no solo forman parte de la política, sino vivencias de otros contextos, asuntos religiosos, creencias, mitos y todos aquellos sentidos y significados relacionados con las acciones que puede realizar una persona cotidianamente (Díaz y González-Rey, 2005). Es una compleja síntesis imposible de seccionar.

Es decir, la subjetividad política en tanto subjetividad social desplegada en colectivo, está atravesada al mismo tiempo por elementos contenidos y generados en la historia y cotidianidad del sujeto, así lo señalan:

[...] cuando hablamos de subjetividad política, en ella, está la religión, están las creencias, están los mitos de un determinado país, están una cantidad de cosas que en sentido estricto no forman parte de la actividad de la organización política. Esta subjetividad política son síntesis de una subjetividad social con desdoblamientos infinitos, de allí que me cuesta trabajo seccionar la subjetividad, decir que esto es dominio de la subjetividad política. (Díaz y González-Rey, 2005, p. 376)

El segundo, Díaz (2012a) reconoce que la subjetividad política tiene su propio campo de indagación y de despliegue, pudiéndose separar en el acto reflexivo de la subjetividad, a diferencia de la subjetividad social, al estar compuesta por los sentidos que desarrolla cada persona a partir de la interacción con otros en espacios de la política y lo político. Considera, además que los espacios sociales cotidianos son los que permiten pensar lo político con relación a las prácticas que buscan el bien común. Asimismo, es posible evidenciar la subjetividad en las acciones que las personas tradicionalmente han considerado como políticas; por ejemplo, la elección de sus gobernantes por medio del sufragio o la participación en un partido político y también las no tradicionales como la participación de algunas minorías que, por medio de actividades sociales o artísticas, han logrado cambios relevantes en sus contextos (ver tabla 2).

Tabla 2. Referentes teóricos subjetividad política

Referente central	Elementos considerados	Referentes complementarios
Subjetividad social y política (González-Rey, 2002; 2010; 2011)	La subjetividad política como construcción fundamentada en la perspectiva histórico-cultural.	Las experiencias creadoras de sentidos y significados son las que permiten la interacción con la vida e historia de otros (Díaz, 2012a).
		Comprensión dialéctica y ontológica ligada a la historia de la persona (Alvarado et al., 2008; 2010).
	La subjetividad política como generadora de emociones y prácticas que buscan el bien común.	Mediante la narrativa se logran vínculos intersubjetivos cargados de emociones (Ospina y Botero, 2007).
		Las emociones configuran la subjetividad política (Díaz, 2008).
	La subjetividad política en el espacio educativo como reflexión sobre el aprendizaje en acción.	El aprendizaje como reflexividad o reflexión sobre la acción (Schön, 1992).
		Potencialidad de la persona, para crear sentidos y significados a través de la acción, las cuales pueden narrar a otros (Díaz, 2008; González-Rey, 2007).

Fuente: elaboración propia.

Las consideraciones expuestas anteriormente sobre la subjetividad permiten entenderla como una síntesis de sentidos y vivencias que la persona construye en su cotidianidad, que parte de un análisis personal y una explicación de los procesos de configuración a partir de las dinámicas sociales y políticas generadas en los espacios en los que participa (Calderón-Jaramillo, 2009).

Participar en política, por ejemplo, es una acción que está ligada a una comprensión de la subjetividad que es ontológica, dialéctica y posiciona al sujeto en espacios de corresponsabilidad que conlleva múltiples y diversas formas de actuar y ejercer una ciudadanía para movilizar cambios sociales, incluso desde espacios escolarizados y no escolarizados (Calderón-Jaramillo, 2009; 2011; 2018; 2019). En este sentido, incluir la categoría de subjetividad política en relación con la educación política resulta pertinente y relevante porque reconoce que la persona es constructora de su propia realidad y que los hechos le afectan, lo que hace que se la cuestione para poder transformarla. De esta manera, hablar de subjetividad política es posible porque la persona tiene la

capacidad para pensarse a sí misma, reflexionar sobre lo que sucede en la sociedad e incluirse en procesos de participación política para ejercer su ciudadanía, además, de participar en espacios comunes que no son explícitamente políticos.

La subjetividad política es entonces, una alternativa teórica para comprender las actividades que los jóvenes realizan en los espacios que actualmente habitan y que pueden estar relacionadas con un ejercicio tanto político de parte del sujeto, como de la política por parte de este y el grupo. Además, puede ser una opción práctica para construir estrategias con las cuales es posible que los jóvenes se formen para un ejercicio alternativo de hacer política (Calderón-Jaramillo, 2009).

El problema de la reflexión sobre lo social en el aula

Las transformaciones que suceden hoy en nuestra sociedad han generado las condiciones para el surgimiento de nuevas subjetividades, exigiendo una mirada innovadora sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ven en las aulas de clase. Estos cambios han impulsado también el reconocimiento de formas alternativas que tienen los jóvenes para relacionarse con el conocimiento, las cuales están dirigidas a aprender lo social, elaborar opiniones y realizar acciones que mejoran la vida de otros a través de su vinculación con lo político.

Aprender a analizar la realidad social y comprender este proceso, es posible en el espacio del aula, especialmente si el docente motiva a sus estudiantes a tener opiniones políticas sobre lo que sucede en el país. Preguntarles por situaciones de la cotidianidad y mostrarles imágenes de ella para conocer los sentidos que los alumnos les atribuyen, facilita al docente la construcción de nuevas estrategias de enseñanza que, a través del aprendizaje de conceptos sociales, desarrollan nuevos conocimientos y nuevas subjetividades. En este proceso, el profesor es fundamental para que los estudiantes se interesen por lo que sucede en su contexto, se organicen y realicen acciones colectivas concretas con las cuales mejoren la vida de los demás (Calderón-Jaramillo, 2011).

Es necesario lograr en los estudiantes *opiniones políticas claras* que, en comparación con las opiniones elaboradas por el mundo de los adultos, permiten construir visiones particulares sobre los problemas de sus familias y amigos, los problemas de su barrio o sobre las dificultades que tiene el país. Incluso, a través de los intercambios de sentidos que establecen con sus pares, logran posicionamientos políticos para actuar en lo público de una determinada manera. Es decir, transformar su contexto mediante acciones concretas reflexionadas y argumentadas de manera conjunta. Asimismo, es importante insistir en la urgencia por lograr en los estudiantes *sentidos vinculados a emociones*, para que establezcan relaciones interpersonales orientadas al bien común y una adecuada vinculación con los espacios sociales y políticos en donde participan.

No es una tarea sencilla y rápida lograr que los adolescentes, que forman parte del sistema educativo formal, convengan por avanzar hacia la calidad de vida desde sus futuras profesiones, reconociendo la capacidad de cambio que pueden llegar a tener al elaborar sentidos desde la emocionalidad latente, tal como lo indica Díaz (2012b) al referirse a los procesos de pensarse a sí mismo como reflexividad al cuestionar tanto la realidad como su involucramiento. Este proceso de pensar-se con otros, requiere de su involucramiento en acciones sociales: voluntariado o participación en organizaciones político-sociales; en donde su capacidad para proponer soluciones a problemas reales y lograr cambios en comunidad, les ofrece la posibilidad de configurar una subjetividad política que resulta clave para formarse y actuar en los espacios públicos.

Una investigación para conocer la subjetividad política de los jóvenes universitarios

De acuerdo con las ideas expuestas, se planteó una investigación sobre la concepción que tienen las y los jóvenes acerca de las subjetividades políticas de jóvenes chilenos y de qué manera las configuran a lo largo de su periodo formativo. Para obtener resultados, se seleccionó una metodología mixta que recogió información cuantitativa y cualitativa para una mejor comprensión del fenómeno, incluyendo a estudiantes y profesores universitarios para que analizaran cuestiones relacionadas con dos temas controversiales, comprendiendo sus producciones como opiniones que reflejarían subjetividades políticas en desarrollo.

La investigación, como todo proceso científico, se caracteriza por ser sistemática y rigurosa, evidente tanto a partir de la aplicación de instrumentos, como por la intencionalidad con la que el investigador elabora un problema construyendo un camino según su naturaleza. Investigar el espacio educativo, requiere una intencionalidad particular para que no incurra en sesgos y que pretenda la emergencia constante de interacciones y narrativas que evidencien una participación activa del alumnado y profesorado.

Las preguntas y objetivos: una relación entre los temas controversiales y la subjetividad política

La intencionalidad de la investigación estaba centrada en comprender las distintas formas que tienen los estudiantes para aprender a analizar la realidad social chilena y de forma simultánea, configurar sus subjetividades políticas a través de la controversia que les genera el propio proceso de análisis. Para ello se elaboraron las siguientes preguntas. Una pregunta principal, ¿cómo incidir en la configuración de subjetividades políticas

de estudiantes universitarios, incorporando y racionalizando emociones, a partir del análisis de temas controversiales de la realidad social chilena? y dos preguntas complementarias: ¿cómo las opiniones políticas que elaboran los estudiantes sobre determinados temas controversiales de la realidad chilena, les permiten configurar subjetividades políticas? y, ¿de qué manera el análisis de la práctica del profesorado permite planificar la propia docencia para que los estudiantes universitarios manifiesten sus opiniones y configuren subjetividades políticas?²

Teniendo en cuenta las preguntas anteriores, se elaboraron los siguientes objetivos: analizar las opiniones de los estudiantes universitarios sobre dos temas controversiales de la realidad social chilena; comprender la elaboración de las opiniones políticas de los estudiantes universitarios sobre dos temas controversiales de la realidad chilena como parte del proceso de configuración de subjetividades políticas; reflexionar sobre las estrategias docentes implementadas en la propia práctica para promover el desarrollo de subjetividades políticas en estudiantes universitarios; sugerir cambios en las estrategias docentes que se desarrollan en carreras universitarias, avanzando hacia una reflexión sobre la necesidad de tener didácticas innovadoras que incluyan y promuevan el análisis del contexto como insumo para la enseñanza y la implicación de los estudiantes universitarios en la transformación social y política de la realidad chilena como insumo para el aprendizaje³.

Descripción de la investigación

Etapas de la investigación

La investigación fue guiada por una metodología mixta, implicó articular los enfoque cuantitativo y cualitativo para la construcción de los instrumentos, la recolección de información y la estrategia de análisis. Se desarrolló teniendo en cuenta los principios del estudio de caso, profundizando en las relaciones que establecerían los estudiantes con el plan de estudio de una asignatura, las estrategias docentes que se implementan en clase y los significados que producen las personas, alumnado y profesorado, durante el aprendizaje de conceptos (ver tabla 3).

2. En el presente artículo se presentarán resultados relacionados con la pregunta general involucrando datos provenientes tanto de los estudiantes como de los profesores que participaron de la investigación.

3. La didáctica, si bien es una disciplina desde la que se construyen conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, está inherentemente relacionada con las estrategias docentes que se desarrollan en el aula de clase.

Tabla 3. Etapas de la investigación

Etapa	Acciones	Finalidad y criterios
Delimitación de la investigación.	Localización de la investigación según el área de conocimiento, contexto y conceptualización.	- Elaboración del tema y problema.
Obtención de datos.	Aplicación de los instrumentos al grupo de estudiantes: <i>cuestionario de diagnóstico</i> y <i>cuestionario de imágenes controversiales</i> .	- Obtención de información. - Teoría fundamentada para analizar códigos y categorías.
	Entrevistas a los profesores.	
	Relato de la intervención docente.	
Análisis de la información.	Análisis cualitativo y cuantitativo. Identificación de criterios para incluir el contexto como insumo para la docencia.	- Análisis de datos mediante la epistemología cualitativa para elaborar tramas de sentido.
	Elaboración de tramas de sentido que articulan las categorías del análisis y aportan a la discusión sobre las estrategias docentes para desarrollar subjetividades políticas en estudiantes universitarios.	

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Durante el proceso de indagación se aplicaron dos instrumentos. El cuestionario de diagnóstico compuesto por un apartado para datos de identificación y cuatro preguntas, en donde cada estudiante señalaba sus opiniones respecto a temas controversiales trabajados durante su enseñanza media (ver tabla 4).

Tabla 4. Cuestionario de diagnóstico

Apartado	Pregunta
Datos de identificación	Edad - sexo - primera carrera - educación primaria - educación secundaria
Pregunta 1:	¿De qué manera tu profesor de enseñanza media trabajó un tema controversial en clase?
Pregunta 2:	Según tu opinión consideras que los siguientes temas son: muy importantes, importantes, medianamente importantes, poco importantes o nada importantes. Justifica tu respuesta. <i>Acceso a la Educación Superior.</i> <i>Conflicto mapuche.</i>

Apartado	Pregunta
Pregunta 3:	Según tu opinión sobre las siguientes situaciones, tú estás: totalmente de acuerdo, de acuerdo o en desacuerdo. Justifica tu respuesta. 1) En el año 2012 las manifestaciones estudiantiles fueron menguadas mediante la fuerza pública, fueron dispersados mediante acciones de carabineros quienes actuaron por orden del Estado. 2) Actualmente se le está solicitando al Gobierno que intervenga la región de la Araucanía para capturar y dar orden a la población indígena que allí habita y realiza acciones insurgentes.
Pregunta 4:	Según tu opinión sobre los siguientes aspectos ¿cómo te sientes?: muy afectado, afectado, medianamente afectado, poco afectado o nada afectado? Justifica tu respuesta. <i>Acceso a la Educación Superior.</i> <i>Conflicto mapuche.</i>

Fuente: elaboración propia.

El segundo instrumento el cuestionario de imágenes controversiales, incluyó imágenes relacionadas con dos temas controversiales: acceso a la educación superior y conflicto mapuche; los cuales fueron seleccionados teniendo en cuenta: la frecuencia con la cual fueron mencionados en el instrumento de diagnóstico; los múltiples cambios que ha sufrido el sistema educativo en Chile en los últimos 35 años; las transformaciones sociales de la sociedad chilena que dan cuenta de las exigencias que la ciudadanía ha hecho sobre el ingreso, costos y egreso; las presiones que diversas organizaciones sociales realizan para lograr una superación del conflicto mapuche; y las dificultades sociales ocurridas a partir de la pacificación de la Araucanía y que, aún en la actualidad, impiden una salida negociada al conflicto (ver tabla 5).

Tabla 5. Cuestionario de imágenes controversiales

Apartado	Pregunta
Imagen: a) Manifestaciones estudiantiles: marcha ocurrida en el año 2012 en la región metropolitana.	Observe la imagen y explíquela teniendo en cuenta: conceptos, teorías y autores relacionados con la historia de la psicología e incluya su opinión personal.
Imagen: b) Conflicto en la Araucanía: comunidad indígena de la zona de la Araucanía.	Observe la imagen y explíquela teniendo en cuenta: conceptos, teorías y autores relacionados con la historia de la psicología e incluya su opinión personal.

Fuente: elaboración propia.

Recolección de la información

La aplicación de los instrumentos a los estudiantes y profesores marcó el inicio de la etapa *Obtención de datos*, la cual se realizó durante las dos primeras semanas del inicio de clases. En el caso de las entrevistas a los profesores, estas se realizaron dos semanas antes de finalizar las sesiones con los estudiantes (ver tabla 6).

Tabla 6. Momentos de la aplicación de los instrumentos

Momento	Intención	Instrumento
Semana 1	Diagnóstico	Cuestionario de diagnóstico
Semana 14	Intervención en el aula	Cuestionario imágenes controversiales

Fuente: elaboración propia

Análisis de los datos

Los datos cuantitativos fueron analizados estadísticamente sin correlación para una lectura de cantidad (Guilleumas y Gil, 2007) respecto a las características más relevantes. Por otra parte, los datos cualitativos, se analizaron teniendo en cuenta la teoría fundamentada de Glaser (1992), reconociendo los códigos presentes en las respuestas de los estudiantes y profesores (ver tabla 7).

Tabla 7. Análisis de los datos cuantitativos y cualitativos

Fase	Finalidad	Acción
Organización de los datos cuantitativos	Análisis estadístico	Vaciado de datos, sumatoria de respuestas, elaboración de porcentajes.
Codificación	Codificación abierta, axial y selectiva	Identificación de códigos presentes en las respuestas de los participantes (estudiantes, profesores, docente-investigadora).
Categorización	Construcción de categorías a partir de códigos	Descripción de códigos clasificación en categorías de acuerdo a sus características.
Tramas de sentido	Síntesis explicativa a través de tramas de sentidos	Organización de categorías y elaboración de tramas de sentido.

Fuente: elaboración propia.

Los grupos participantes: estudiantes y profesorado

La investigación se centró en dos grupos. Por una parte, el grupo de 56 estudiantes universitarios⁴ el cual estuvo compuesto por mujeres con el 56 % y por hombres con un 44 %, todos adultos jóvenes con un promedio de edad de 19 años y provenientes de establecimientos en la educación secundaria de centros formales públicos con el 54 % y privados con el 46 %. Los alumnos involucrados en el estudio formaron parte de una asignatura de primer año de carrera, se les aplicaron dos instrumentos y los datos fueron analizados tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Posteriormente, con los datos cualitativos se construyeron tramas de sentidos teniendo en cuenta la epistemología cualitativa.

También participaron tres profesores de la Facultad, los cuales eran psicólogos con más de cuatro años de experiencia en docencia y en lo profesional con más de cinco años de egreso y cuyos resultados se presentan más adelante. En la investigación fue importante incluir a los docentes, teniendo en cuenta su trayectoria de enseñanza y experiencia profesional, las diferentes actividades que realizan con sus estudiantes y la forma en la cual se involucran en el aula para situar los contenidos en un contexto social particular. Los docentes fueron entrevistados durante el periodo del trabajo de campo, asimismo con los alumnos, y fueron analizadas a partir de una estrategia con base en la teoría fundamentada: codificación y categorización, posteriormente se construyeron tramas de sentidos teniendo en cuenta la epistemología cualitativa.

En la investigación realizada, incluso la investigadora formó parte de los datos al entregar su propio relato. Sin embargo, solo se presentan en este artículo, los análisis de preguntas del instrumento de diagnóstico aplicado a los estudiantes al inicio del semestre académico y los resultados más relevantes de las entrevistas realizadas a los profesores.

Resultados más relevantes de los estudiantes y profesores

Respecto a las preguntas sobre los temas controversiales, el 89 % de los estudiantes señalaron que los trabajaron en al menos una clase durante su enseñanza media, siendo el tema gratuidad de la educación el más trabajado con el 22 % y analizado principalmente a través del debate en clase con un 40 %. Respecto a los espacios en donde más se trabajaron temas controversiales, los estudiantes señalaron los grupos de voluntariado con el 43 % seguido por grupos de *orientación* que convocan los establecimientos con el

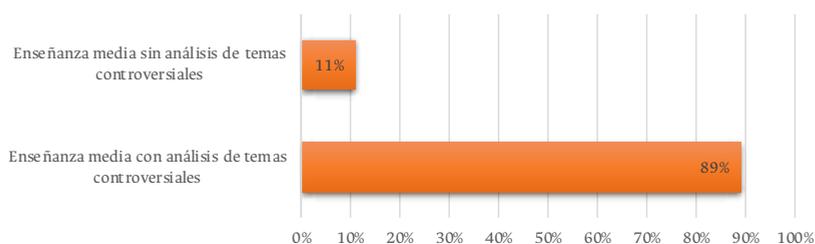
4. Los estudiantes se seleccionaron teniendo en cuenta tres criterios: acceso a un grupo de jóvenes que representa las características de quienes ingresan a la educación superior; confianza para conocer opiniones personales y espacio de discusión sobre la relación entre el contexto social y la profesión.

29 %⁵. Finalmente, sobre la elección del tema, el 34 % de los estudiantes señalaron que está relacionado con la frecuencia con la que se presenta en el país, y sobre la finalidad, el 31 % indicó que se debe a la necesidad del docente por generar opinión en sus estudiantes.

Los resultados del análisis de la información recogida de uno de los instrumentos aplicados al grupo de alumnos que participó de este proceso de indagación, evidenció que el estudiantado ha trabajado con temas controversiales durante la enseñanza media, demostrando su importancia como herramienta didáctica para configurar subjetividades políticas. Lo más relevante es el bagaje con el que ingresan a la educación superior, especialmente de aquellos que ya han participado en actividades de análisis de temas controversiales, pues logran contrastar los conceptos sociales con lo político y elaborar opiniones que integran aspectos disciplinares a situaciones de su cotidianidad.

La investigación realizada mostró en el caso de los estudiantes que, los temas controversiales favorecen la configuración de subjetividades políticas, motivando el interés por conocer distintos hechos sociales y producir sentidos, así como significados, los cuales contrastan con aquellos que fueron construidos en espacios familiares o escolares; las opiniones políticas del estudiantado reflejan una subjetividad en desarrollo; el grupo de estudiantes construyó opiniones incluyendo valoraciones que son consecuencia de una vinculación con sus propias emociones; las elaboraciones que realizaron los participantes, son una forma de pensamiento que evidencia reflexión sobre la acción; la reflexión sobre sí mismo es una capacidad de los estudiantes que puede mejorar a partir de estrategias docentes adecuadas; y por último las emociones son un aspecto clave de la didáctica porque promueve la vinculación, interacción y construcción de sentidos (ver figuras 1, 2, 3, 4, 5 y 6).

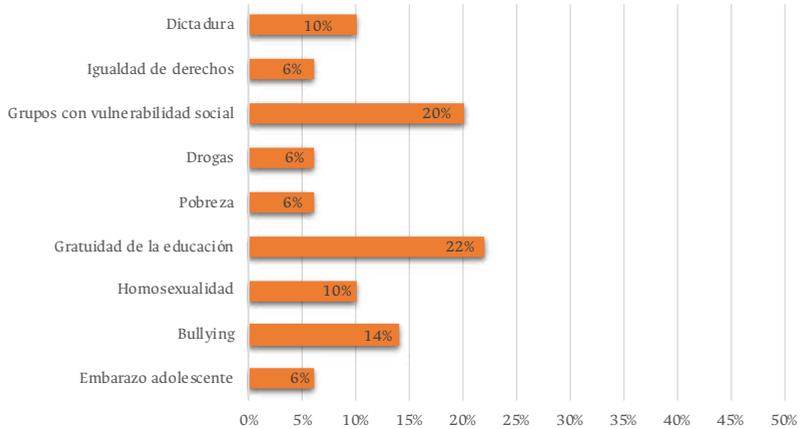
Figura 1. Los temas controversiales en la enseñanza media



Fuente: elaboración propia.

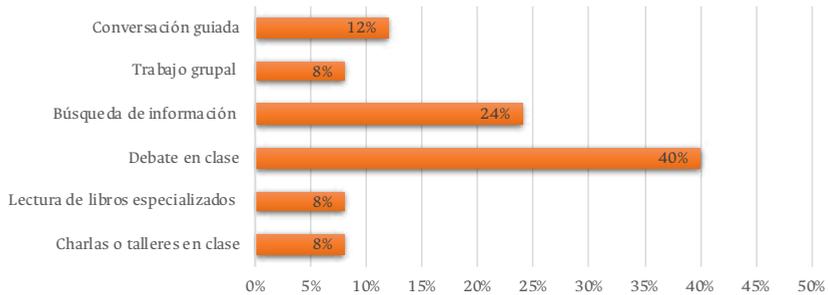
5. Estas actividades están relacionadas con actividades sociales que algunos establecimientos educativos realizan y que implican la visita de hogares de adultos mayores, la intervención de campamentos o la participación de los estudiantes en grupos religiosos que brindan apoyo social a personas en situaciones de vulnerabilidad.

Figura 2. Tipología de temas controversiales en la enseñanza media



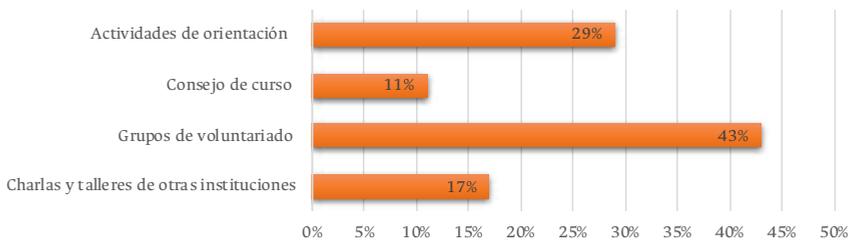
Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Actividades con temas controversiales en espacios curriculares



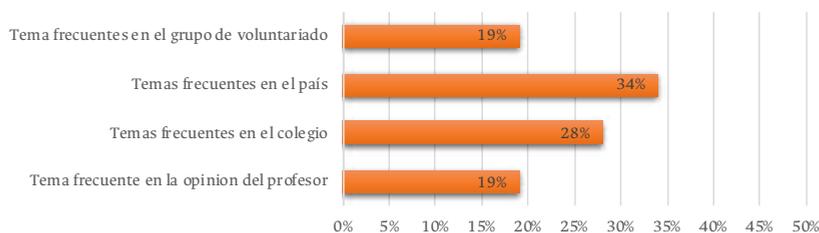
Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Actividades con temas controversiales en espacios extra-curriculares



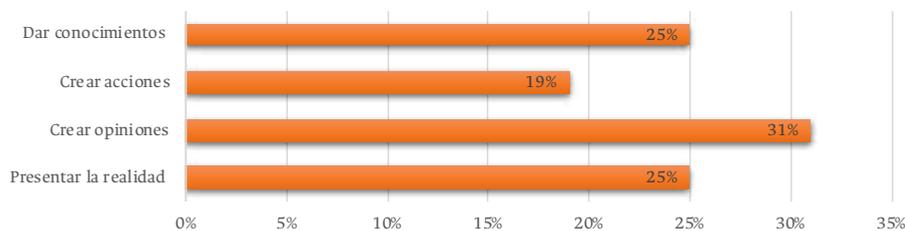
Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Elección de los temas controversiales teniendo en cuenta su frecuencia



Fuente: elaboración propia.

Figura 6. La finalidad de los temas controversiales en el aula de clase



Fuente: elaboración propia.

El segundo grupo participante en la investigación fue el del profesorado, con quienes se realizaron entrevistas semiestructuradas y se analizaron mediante la teoría fundamentada y la epistemología cualitativa.

Los resultados relevantes en el caso de los profesores:

a) Las actividades que incluyen ejemplos de la realidad de los estudiantes afianzan contenidos disciplinares específicos [énfasis de las autoras]:

Les digo que me den ejemplos sobre lo que estamos viendo. Les digo: “necesito un ejemplo que explique lo que acabamos de ver en la teoría”. En las evaluaciones, es donde les pido la aplicación de los contenidos vistos (Docente RCL, comunicación personal, 6 de julio de 2016).

Lo que yo hago es ponerlos a leer cosas interesantes sobre lo que hacen otros psicólogos o al final de clase les pregunto si tienen dudas sobre lo que expliqué al inicio (Docente FPA, comunicación personal, 8 de julio de 2016).

Lo hago mediante preguntas, la primera es que me diga cómo se vieron ellos, incluso les pido que se graben en video y se autoevalúen, como si fueran un tercero. Con ese video ya sé el nivel de profundidad en sus análisis. Ese proceso de análisis es lo más complicado para los alumnos (Docente SKA, comunicación personal, 10 de julio de 2016).

b) La creación de espacios de construcción colectiva permite a estudiantes y docentes interpretar los hechos sociales contrastando visiones [énfasis de las autoras]:

[...] *la mirada clínica, es un asunto que genera mucha controversia. Por ejemplo, cuando como psicólogos en la clínica se evidencia daño a terceros, niños, incluso suicidio de los mismos pacientes que se están atendiendo* (Docente RCL, comunicación personal, 6 de julio de 2016).

[...] *desde el código de ética del psicólogo no desde lo que cada quien se le ocurre* (Docente FPA, comunicación personal 8 de julio de 2016).

[...] *el plan de estudios, eso ya es más que controvertido, porque están pasando algunas cosas ahora que hacen que cualquier profesión tenga cosas que no marchen bien. Por ejemplo, al trabajar con el DSM de la época y a través de la evaluación multiaxial trataba de incorporar la experiencia individual, porque es la que genera mayor controversia en un grupo* (Docente SKA, comunicación personal, 10 de julio de 2016).

c) Las relaciones que hacen los docentes en el aula, teorías, conceptos y realidad, estimulan la reflexión en los estudiantes desde una posición de observador que incluye su subjetividad y le permite construir opiniones políticas [énfasis de las autoras]:

Los motivos en todas mis clases, *busco que hagan preguntas, les pido que lean y participen en las clases, que no sean pasivos y trato de evaluarlos y que ellos mismos se autoevalúen. Intento ser un docente activo y motivante que los lleve a ellos a aprender de mejor manera. Eso depende solo del docente y yo trato de ser así* (Docente RCL, comunicación personal, 6 de julio de 2016).

Algo que me funcionó era *llevarlos siempre a su experiencia personal. La idea es dejar instalada en los estudiantes el conflicto entre lo que ambos opinamos* (Docente SKA, comunicación personal, 10 de julio de 2016).

d) La interacción implica conversar sobre los contenidos, las emociones, los significados y el sentido que se construye en el aula sobre un tema [énfasis de las autoras]:

[...] *les pregunto por aspectos más personales y su relación con los contenidos revisados* (Docente RCL, comunicación personal, 6 de julio de 2016).

[...] *sí trato que vean la importancia de ellos en los procesos de la educación y medición* (Docente FPA, comunicación personal, 8 de julio de 2016).

Yo les he dicho que deben leer el diario porque ellos deben ser actores de lo que sucede. Y que en algunos momentos *hablen sobre su propia historia* [...] (Docente SKA, comunicación personal, 10 de julio de 2016).

e) Existe una preocupación constante de los docentes chilenos por integrar temas controversiales para construir conocimiento contextualizado [énfasis de las autoras]:

Dentro de mi rol como *funcionario público* trato de cumplir mi rol, *no puedo alejarme de la realidad del país, pues conozco la realidad del país*, la vulnerabilidad de los niños, eso lo veo todos los días (Docente RCL, comunicación personal, 6 de julio de 2016).

[...]que conozcan la realidad y no solo aquella que quieren conocer, que aprendan a escuchar, a leer al otro y entender sus necesidades. Creo que también *aporté para que entendieran la importancia de la autoevaluación y la autogestión* (Docente SKA, comunicación personal, 10 de julio de 2016).

Las opiniones expuestas por este grupo explicitaron que la ejemplificación es un ejercicio fundamental, puesto que a partir de ese proceso trabajan las problemáticas y vivencias de la realidad como una manera de vincular el saber disciplinar con la cotidianidad, incluyendo la reflexión como el elemento articulador entre las teorías y su aplicabilidad en un contexto determinado. Además, manifestaron que incitan al alumnado a un contraste permanente entre las posturas teóricas y las personales, reforzando el aprendizaje de conceptos a partir de la observación en la realidad, logrando con ello una visión crítica que se resignifica a partir de la interacción con sus pares.

Asimismo, los profesores intentan contextualizar las reflexiones disciplinares mediante el análisis de situaciones del contexto social de cada estudiante, incorporando el estudio de casos y confrontando la opinión personal a partir de estadísticas e implicaciones políticas que se derivan del ejercicio de la profesión. Por ello, los temas controversiales centran los contenidos como un medio para lograr “puentes”; es decir, reflexiones sobre la práctica y el rol que cada uno de ellos tiene como ciudadano y futuro profesional.

Por otro lado, la subjetividad política no solo promueve posicionamientos sobre lo público sino emocionalidades que potencian el aprendizaje y estimulan el involucramiento de los alumnos con la solución de problemas reales en un contexto determinado y orientado por contenidos disciplinares susceptibles de ser aplicados. Educar para lo político y la política, no es solo integrar un movimiento político, sino actuar en conjunto para mejorar las condiciones sociales y de vida, aprender y ayudar a formar a otros.

Una propuesta de educación política

Cambiar el contenido a enseñar: un reto de la realidad y las emociones como vínculo con la política

Proponer a los estudiantes situaciones de la vida cotidiana en donde deban interactuar y cuestionar las emociones que emergen durante el proceso, especialmente aquellas en donde exista controversia —suicidio adolescente, globalización, participación política, entre otras—, les permitirá elaborar opiniones políticas, comprender las explicaciones

de otros y tomar una posición crítica respecto a las actitudes de ello y las de los demás. Una sugerencia de cambio, para el profesorado, es hacer uso de la imagen, pero no de cualquiera, sino de aquellas que logren generar controversias entre los estudiantes. La realidad que lleve al aula puede ser una parte de su contexto habitual o de sus vivencias en la medida que el estudiante puede conectarse con ellos y reconocerse como una parte fundamental de su solución (Calderón-Jaramillo, 2019).

Incluir el contexto en el aula no es un asunto nuevo, ya se ha llevado a cabo, por ejemplo, a través de los temas controversiales. Lo novedoso que se ha descubierto a través de esta investigación, es que, al dar un lugar privilegiado a las emociones de los estudiantes a través de sus vivencias, estos pueden elaborar opiniones políticas. No solo lo hacen porque disponen de nueva información, sino que logran establecer un vínculo entre lo que observan y lo que sienten. De esa manera, la emoción emerge al indagar sobre su afectación, lo cual les implicará tomar una posición sobre lo que observan en la realidad.

Cambiar la forma de presentar los distintos contenidos, por ejemplo, incluyendo la realidad a través de fotografías. Esto crea un vínculo con el estudiante, sea porque su nivel de afectación facilita tal conexión o porque la vivencia por sí misma lo logra. En ambos casos el profesorado debe estar atento a las señales que le permitan constatar que efectivamente la controversia que tiene en su base ha generado emociones y, por lo tanto, puede pedir al alumnado que describa, explique y opine sobre lo que observa.

Por ello, la controversia presentada como fotografía, permite trabajar la realidad como una experiencia en el aula implicando, reconocer el contacto previo que han tenido los estudiantes en situaciones similares, por ejemplo, si han participado en agrupaciones juveniles y se han involucrado a mejorar un problema. Además, indagar en los motivos que llevaron al alumnado a conectarse emocionalmente y a reconocer en determinadas actividades lo significativo, por ejemplo, que la conversación y el debate es fundamental para llegar a un acuerdo. Finalmente, explorar en los sentidos que cada joven atribuye a las acciones que otros realizan, incluyendo por ejemplo las de su profesor o pares.

El cambio que debe realizar la docencia para incorporar la realidad y desatar emociones, el cual permite cualificar la capacidad de analizar y reflexionar sobre contenidos y el rol de cada persona en la sociedad. Este proceso debe iniciarse por un reposicionamiento frente al conocimiento. No es que lo deje de lado, sino que reconozca que es una elaboración subjetiva en donde también interviene lo político. Tendrá que considerar como parte fundamental de las clases, la reflexión sobre la acción; es decir, indagar la emocionalidad con la que carga cada opinión, especialmente aquellas en donde se evidencian claramente posturas declaradas por parte del estudiante. Posteriormente, continuar con

un entrenamiento, en otras palabras simular diferentes situaciones en donde se tengan que confrontar opiniones políticas sobre la realidad. Finalmente, incluir en la evaluación una noticia o un hecho actual para que sea analizado y valorado por el alumnado.

Por último, un cambio necesario para poder integrar la realidad en las clases que se imparten en la universidad, debe ser una directriz en cada establecimiento. Donde cada carrera de acuerdo con el perfil del egresado tendrá que identificar aquellos problemas y situaciones que están en relación directa con su labor y coordinar con sus estudiantes actividades con las cuales puedan intervenir dando una respuesta al contexto acorde con su finalidad profesional. La formación profesional que reciben nuestros jóvenes debe contribuir a mejorar la sociedad y no a generar más conflictos, por lo tanto, ha de ser entendida como una tarea de la institución en pleno.

La subjetividad política como reconceptualización de una propuesta de educación política

La investigación realizada sobre los temas controversiales y la subjetividad política evidenció la relación potente que se puede crear al situar a cada uno de estos elementos en el plano de interacción entre estudiantado y profesorado, promoviendo espacios de conflicto cognitivo al interior del aula de clase. Reconocer que la formación personal y profesional es en sí misma un acto político, conlleva a pensar la educación política en clave subjetiva. Fundamental no solo para la planificación de la propia docencia, sino para lograr plena consciencia de los problemas y necesidades que tiene el contexto social en el que actuarán los estudiantes para conseguir en ellos una mayor reflexión e involucramiento. Esto movilizará el desarrollo de habilidades y competencias en los educandos y fortalecerá en ellos una visión social sobre la realidad, mucho más cercana al tipo de persona que requiere un mundo interconectado y global.

El sistema educativo universitario debe responder a cuestiones disciplinares, pero también debe tener la capacidad de ofrecer a sus comunidades profesionales con sentido social, empáticos y con capacidad de liderar las nuevas luchas sociales que cada vez son más explícitas⁶. Por este motivo y otros relacionados con el desarrollo de las ciencias humanas y sociales —la clonación, la inteligencia artificial, la radicalización de la religión, etcétera—, es que el aula de clase no puede ser distante con la realidad actual, todo lo contrario, debe llegar a ser el lugar de encuentro de opiniones, posiciones personales y controversia permanente.

6. En el momento en el cual se construyó este artículo se desarrollaron movilizaciones sociales en Latinoamérica y Europa con consignas relacionadas al bien común y valores relacionados a una vida digna.

Por lo anterior, considerar la educación política orientada a adolescentes y jóvenes, y con las subjetividades políticas como base, tiene tres deducciones. La primera de ella es: *la realidad es una imagen que desata emociones en las personas*. Está fundamentada en la evidencia recogida a partir de las respuestas de los estudiantes que participaron de la investigación presentada en este artículo. En donde a partir de un proceso de indagación, reflexión, descripción, explicación y construcción de una opinión, los estudiantes pudieron modificar sus sentidos al ser expuestos a contenidos disciplinares que controvertían la imagen-realidad que observaban cotidianamente y durante las clases. Lograron también reflexionar sobre los cambios que ellos mismos percibían acerca de su opinión y ser conscientes del rol social que por sí solos estaban construyendo para participar en espacios de la sociedad.

La segunda deducción, *crear espacios educativos de transformación social y política*, está fundamentada en la necesidad de los estudiantes por construir conocimiento con información relevante y de primera fuente. Aprender conceptos de las ciencias sociales a partir de un aprendizaje en contexto, consolida en los estudiantes sentidos y significados que se pueden extrapolar a otros espacios, incentivando el desarrollo de acciones que busquen la transformación de la sociedad y el bien común que, de lograrse en la totalidad de los estudiantes, podrían apuntalar iniciativas articuladoras para lograr los objetivos propuestos por la ONU en menor tiempo y con mayor alcance.

Las justificaciones entregadas por los estudiantes en los instrumentos permitieron afirmar que quienes durante la enseñanza media participaron de las actividades de voluntariado tenían una mejor comprensión de ciertos temas controversiales, lo que los movilizaba a proponer diversas gestiones con otras personas o grupos. Esto demuestra que la tarea de las instituciones de educación superior es precisamente identificar las potencialidades que tiene la juventud y extrapolar sus sentidos a las áreas profesionales elegidas. Sin embargo, en la actualidad la realidad dista bastante, pues aquellos que han fortalecido sus competencias, mal llamadas blandas, no encuentran este tipo de espacios en la educación superior, las soluciones a problemas son cada vez menos prácticos y la relación entre las ciencias y la realidad está cada vez más distante.

La transferencia de conocimientos no solo tiene relación con la posibilidad de interpretar el mundo a partir de las diferentes disciplinas o ciencias, sino con la capacidad que tienen los estudiantes de desarrollar sentidos, dar significado a los hechos y de cuestionar la realidad, pero esto solo es posible a partir de la creación de espacios adecuados para que las personas se involucren con problemas reales y quieran proponer soluciones para su superación. Por ello, un pequeño paso es articular en el aula de clase las preguntas por el ser, la subjetividad, las emociones, la controversia y los temas que la sociedad trata como

tabú y reflexionar permanentemente sobre las propias ideas y su elaboración, hablar desde el sujeto político y abordar la realidad como un hecho social que puede ser modificado. Tal como se ha llevado a cabo durante el estudio presentado en el artículo, en donde se trabajaron dos temas controversiales, acceso a la educación superior y conflicto mapuche, para aprender conceptos relacionados con la psicología; y en donde la forma de presentación de los contenidos disciplinares se hicieron a través de fotografías que generaron controversia entre los estudiantes, indagando posteriormente en sus sentidos y emociones.

La subjetividad política es en sí misma, un tema controversial que tiene impacto en las personas por el cuestionamiento que sugiere respecto al contexto y a la vinculación de ella con su transformación social. La realidad es una construcción en donde la emocionalidad permite aprender y pensar, pero también transformar. No es un núcleo estático, todo lo contrario, se articula permanentemente con las habilidades sociales, con la cotidianidad y con la subjetividad de otras personas. Por ese motivo, consolida una nueva visión sobre la configuración del sujeto político.

Por último, la tercera deducción es señalar la importancia de la subjetividad política en el propio análisis del docente, está fundamentada en la reflexión sobre el sentido que construyen las personas que se están formando para enseñar. Por ello, la subjetividad política también puede formar parte del análisis de las prácticas educativas que realice el docente y ser incluida como elemento de reflexividad ligado al desarrollo personal en las mallas curriculares de las carreras que forman al profesorado. Puesto que la dimensión del ser, es una pregunta relacionada fundamentalmente con la subjetividad e inherente al docente que es consciente de sí mismo y de las motivaciones que le han involucrado con la vocación de enseñar (Calderón-Jaramillo, 2019).

En la tabla 8 se exponen algunos cambios dirigidos al profesorado para que orienten su didáctica desde la propuesta de educación política construida a partir de la investigación presentada en este artículo.

El que se forma para enseñar, no solo lo hace a través de conceptos, sino a través de relaciones entre estos y su ser; es decir, desde su subjetividad individual y social. Logra también incorporar una preocupación por el contexto, lo que le permite hablar como ciudadano e involucrarse en la sociedad, configurando así su subjetividad política. Por esta razón, las opiniones políticas, como expresiones de la subjetividad política, son una forma de pensamiento que se estructura a partir de una reflexión y articula conceptos sociales y una visión de realidad que le permite a la persona tomar una posición particular respecto a sus acciones. Por lo tanto, reconocer el contexto, el sentido, las opiniones, la subjetividad y el ejercicio de la política, posibilitan reconceptualizar la educación política y elaborar nuevas estrategias didácticas de desarrollo del pensamiento social.

Tabla 8. Cambios en la didáctica para una educación política

En la didáctica	En las estrategias docentes
Reorientar los contenidos disciplinares mediante una estrategia vinculante entre el alumnado y el profesorado.	a) Análisis sobre las emociones personales y las opiniones del grupo.
	b) Fortalecimiento de actitudes relacionadas con la contextualización.
Interiorizar la evaluación integral como aporte al desarrollo de la subjetividad política.	c) Contraste permanente de opiniones entre el estudiantado y el profesorado.
Planificar la docencia reorientando los propósitos de la enseñanza y las competencias que deben desarrollar los estudiantes de acuerdo con su campo disciplinar.	d) Perfeccionamiento sobre las relaciones entre el aprendizaje y la subjetividad política.
	e) Capacitación en metodologías de enseñanza relacionadas con el análisis de temas controversiales.

Fuente: elaboración propia.

Reflexiones finales

La educación política reinterpretada a partir de la relación entre controversias y emociones, problemas de la sociedad y despliegue de subjetividades, acentúa la necesidad de posicionar en el espacio educativo la discusión sobre la formación profesional de los jóvenes como ciudadanos globales, el desarrollo de competencias personales para empatizar con las dificultades de las personas y la reflexión sobre la acción. Estos aspectos requieren del compromiso de las instituciones, la vinculación del profesorado en el aprendizaje de nuevas metodologías y la participación del alumnado como actores sociales indispensables en la transformación de la sociedad.

El proceso investigativo realizado, permitió entender que lo político forma parte de las prácticas educativas que se llevan a cabo al interior del aula y son una herramienta que posibilita la reflexión sobre el contexto social, las vivencias personales y los conceptos de una determinada ciencia. Educar en política y configurar subjetividad política, requiere por parte del estudiantado análisis, valoración, interpretación y construcción de nuevos sentidos y significados, procesos que, a su vez, transforman el pensamiento y nutren las propias subjetividades, para iniciar nuevamente el proceso y generar cambios cognitivos.

Por otra parte, la docencia universitaria debe considerar durante el proceso formativo de los jóvenes: la construcción de conocimiento sobre problemas reales, vincular al estudiantado con las comunidades que tiene en su contexto, motivarlo a crear

soluciones distintas y abordar el aprendizaje sobre lo social como una herramienta potente de transformación personal. Las metodologías constructivistas han demostrado que, el aprendizaje basado en problemas, proyectos y servicios, así como en las acciones de voluntariado, desarrollan subjetividades políticas en los estudiantes.

Finalmente, es necesario involucrar a la sociedad en el proceso de formación de los estudiantes universitarios, tal como se realiza en niveles inferiores, descartando las visiones que restan su importancia a la configuración de su subjetividad. También el rol que asumen las personas en sus comunidades, no solo potencia el aprendizaje sino la construcción de las opiniones políticas, pues ha sido para los alumnos un referente de opinión desde los primeros años de vida.

Referencias

- [1] Alvarado, S., Botero, P. y Ospina, H. (2010). Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(50), 39-55. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27915750004>
- [2] Alvarado, S. Ospina, H, Botero, P. y 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. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- [3] Arendt, H. (1993). *Qué es la política*. Paidós.
- [4] Calderón-Jaramillo, A. (2009). Psicología política y subjetividad. Hacia la construcción de una mirada estético-política del ejercicio político. *Perspectivas en Psicología*, 1(12), 43-50.
- [5] Calderón-Jaramillo, A. (2011). Sujetos y subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos. *Tesis Psicológica*, 6, 201-214. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139022629013>
- [6] Calderón-Jaramillo, A. (2018). El pensamiento social y los temas sociales relevantes. Una reflexión sobre la formación de los psicólogos. *Revista Nuevas Dimensiones*, 7. <http://rnuevasdimensiones.blogspot.com/>
- [7] Calderón-Jaramillo, A. (2019). La autobiografía docente como metodología y diagnóstico en educación superior. *Revista Innova Educación*, 1(4), 438-452. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.003>
- [8] Castoriadis, C. (1986). El campo de lo social histórico. *Estudios: Filosofía-Historia-Letras*, 4(3), 1-13 <http://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositamx/files/004/000169665.pdf>
- [9] Díaz, A. (2008). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político* [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. Biblioteca Virtual Clacso. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130401053108/TesisAlvaroDG.pdf>

- [10] Díaz, A. (2012a). Subjetividad política y psicologías sociales críticas en Latinoamérica: ideas a dos voces. *Universitas Psychologica*, 11(1), 325-338. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-92672012000100026
- [11] Díaz, Á. (2012b). La autobiografía en cuanto opción investigativa para indagar la subjetividad política. En E. Hincapié (ed.), *Subjetividad, memoria y educación* (pp. 201-221). Pontificia Universidad Bolivariana.
- [12] Díaz, A. y González-Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González-Rey. *Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-92672005000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- [13] Evans, W. y Saxe, W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Information Age Publishing.
- [14] Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emerge vs. Forcing*. Socioligy Press.
- [15] González-Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural*. Thomson.
- [16] González-Rey, F. (2007). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Ciencias Humanas*, 37, 7-26.
- [17] González-Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.cssp>
- [18] González-Rey, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. *Rivista di psichiatria*, 46(5/6), 310-314. [https://www.rivistadipsichiatria.it/r.php?v=1009&a=10978&l=14979&f=allegati/01009_2011_05/full-text/8-Gonzalez%20Rey\(310-314\).pdf](https://www.rivistadipsichiatria.it/r.php?v=1009&a=10978&l=14979&f=allegati/01009_2011_05/full-text/8-Gonzalez%20Rey(310-314).pdf)
- [19] Hess, D. (2002). Teaching Controversial Public Issues Discussions: Learning from Skilled Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- [20] Legardez, A. (2003). *L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives*. Cartable de Clio.
- [21] Legardez, A. y Simonneaux, L. (coord.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF.
- [22] López, J. y Oller, M. (2019). Los problemas medioambientales en la formación del profesorado de educación primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 93-109. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.93>
- [23] Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García Santa María (coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y para qué?* (pp. 123-131). Díada.
- [24] Oller, M. y Pagès, J. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley

- de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 3-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313287>
- [25] Oller, M. y Salinas, J. (2020). Formar ciudadanos a través de la acción sobre los problemas sociales de la comunidad. *Praxis educativa*, 24(1), 1-14. <https://www.readcube.com/articles/10.19137%2Fpraxiseducativa-2020-240110>
- [26] Ospina, C. y Botero, P. (2007). Estética, narrativa y construcción de lo público. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(2), 811-840. <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/286>
- [27] Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (pp. 140-154). Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de Antioquia; Corporación Interuniversitaria de Servicios. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf
- [28] Pagès, J. y Santisteban, A. (coords). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- [29] Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Paidós.
- [30] Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza* (2. ed.). Morata.