

SUJETO POLÍTICO: FORMACIÓN Y ACCIÓN SUBJETIVADA AL INTERIOR DE LA
ESCUELA PÚBLICA DE MEDELLÍN

GUSTAVO ADOLFO OQUENDO MARÍN

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS
MAESTRÍA EN ESTUDIOS POLÍTICOS
MEDELLÍN

2022

SUJETO POLÍTICO: FORMACIÓN Y ACCIÓN SUBJETIVADA AL INTERIOR DE LA
ESCUELA PÚBLICA DE MEDELLÍN

GUSTAVO ADOLFO OQUENDO MARÍN

Trabajo de grado para optar al título de magíster en estudios políticos

Asesor

SIMÓN RUÍZ MARTÍNEZ

Magíster en estudios políticos

ESCUELA DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS

MAESTRÍA EN ESTUDIOS POLÍTICOS

MEDELLÍN

2022

(15/06/2022)

Gustavo Adolfo Oquendo Marín

“Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en ésta o en cualquiera otra universidad”. Art. 92, párrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

A handwritten signature in black ink, written in a cursive style. The signature appears to be 'Gustavo Adolfo Oquendo Marín' and is written over a horizontal line.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
I. LO POLÍTICO EN EL SUJETO	9
II. FORMACIÓN Y SUBJETIVACIÓN DEL SUJETO POLÍTICO	16
III. LA ESCUELA PÚBLICA: ENTRE LA SUBJETIVIDAD Y LA OBJETIVIDAD	23
CONCLUSIONES	33
REFERENCIAS	37

RESUMEN

El artículo aborda la noción de sujeto político desde la perspectiva de la subjetividad, con el objetivo de analizar la formación política del sujeto en el vínculo que establece con dimensiones subjetivas como memoria, tensión, historicidad, entre otras que intervienen en las relaciones de poder que el sujeto instituye con el contexto; a saber, las escuelas públicas en la ciudad de Medellín, entorno en el cual el autor desarrolla su práctica pedagógica y dónde se observan prácticas, expresiones y narrativas de valor para la subjetividad política. Este trabajo es de interés para los estudios políticos por la reflexión que hace sobre lo político desde escenarios como la escuela y se construyó siguiendo como metodología el enfoque hermenéutico para las investigaciones cualitativas. La pregunta que motivó el artículo fue ¿cómo se forma o constituye políticamente el sujeto desde la teoría de la subjetivación y dentro de las dinámicas de la escuela pública de Medellín? y una de las conclusiones del estudio es que tal formación, contribuye a la democratización de las prácticas sociales. Esta escritura propicia futuras reflexiones sobre lo político en la escuela en clave de subjetividad para ser consideradas, por ejemplo, como estudios de caso.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA PÚBLICA; FORMACIÓN POLÍTICA; DEMOCRATIZACIÓN; PODER POLÍTICO; IDENTIDAD CULTURAL.

INTRODUCCIÓN

La escuela pública como contexto social es un complejo escenario de prácticas diversas, algunas de ellas de naturaleza política, que pueden reconocerse por las disputas y tensiones entre los actores del contexto en sus relaciones sociales que se manifiestan en formas muy variadas. Esas prácticas, analizadas desde el punto de vista de los procesos de subjetivación son el objeto del presente artículo, consideradas como acciones a través de las cuales se forman los sujetos políticos escolares en relación con las dimensiones de subjetividad en las que el sujeto construye sus prácticas identitarias.

De este modo, lo político permite comprender cómo se posiciona el sujeto dentro del contexto, desde una mirada de la subjetividad para analizar la práctica política de los sujetos en la escuela; haciendo de este, un estudio de enfoque cualitativo con método comprensivo interpretativo.

Conforme al enfoque metodológico, ya que la investigación cualitativa pone énfasis en la redacción de nuevos significados sobre los objetos de indagación, aquí se dará cuenta de esa significación en torno al problema de la formación de sujeto político en el contexto escolar, y este encuadre metodológico, conversa con la disciplina de los estudios políticos desde la línea de análisis del discurso como componente de esa metodología.

Este análisis se sustenta desde referentes teóricos de la categoría de la subjetividad, los cuales permiten descifrar la acción política producida por el sujeto dentro de la escuela pública y cómo, a través de tal acción, se forma políticamente ese sujeto. François Dubet y Danilo Martucelli son autores que con su descripción acerca de la sociología escolar latinoamericana, sirven de referentes teóricos para este trabajo, pero especialmente serán las ideas de Hugo Zemelman las que referencien el escenario social de la escuela y las condiciones del sujeto político escolar desde la subjetividad y los procesos de subjetivación que se tratan en el artículo.

En cuanto a la cuestión de lo político, además de Zemelman, el trabajo se enmarca en los aportes teóricos de Chantal Mouffe, su definición de antagonismo y la delimitación de la acción política.

La formación se considera como el proceso social que influye en el sujeto, proceso que contribuye para su constitución y que, en el caso de este artículo, resalta lo que sucede al interior de la escuela pública: un escenario en el cual confluyen, tanto las dinámicas propias de los sujetos que en ella intercambian, como las dinámicas que la misma escuela establece o intenta establecer, más la influencia que proviene desde el afuera.

Por su parte, la cuestión central en torno al sujeto político indaga por cómo se forma políticamente un sujeto; cuestión que apunta hacia el proceso social en el cual toma parte el sujeto dentro de un contexto, hacia los actores con quienes intercambia, y las acciones que producen. En este campo social dinámico, se observa que dichos intercambios y acciones son diversos a partir de la multiplicidad de intereses que toman parte en cualquier escenario público, de variados sucesos y protagonistas, con formas y formaciones que intervienen en la producción del sujeto socialmente constituido y subjetivamente formado.

La escuela, entendida desde esta perspectiva e integrada por múltiples dinámicas, es un territorio diverso en el que más allá de su histórica función pedagógica y social, se producen tensiones producto de las ideas y las prácticas que, a su vez, sirven para estimular acontecimientos políticos y de interés para los estudios políticos en cuanto a la comprensión de las relaciones de poder que suceden en el contexto escolar.

Por eso es que se resalta aquí el escenario de la escuela pública en la ciudad de Medellín, porque más allá de una categoría de lugar, un lugar además socialmente construido; las escuelas públicas en Medellín han cristalizado cierta historicidad de la ciudad, cuestión que la hace muy singular para el estudio de lo político, reuniendo todas esas fuerzas sociales que propician contextos diversos y cambiantes, con tensiones que revelan prácticas políticas que merecen ser analizadas desde su escenario particular a partir de los puntos de vista de los autores y las teorías políticas que integran los estudios políticos contemporáneos.

Los contextos microsociales, como por ejemplo la escuela, proporcionan variadas posibilidades para la observación de fenómenos en relación a referentes teóricos, porque permiten un campo más directamente delimitado según la observación y el análisis, pero también porque aproximan a los investigadores a una reflexión académica desde la fuente de sus propias experiencias, como en este caso, puesto que Medellín y la escuela pública son el escenario en el que he desarrollado mi experiencia como educador.

En suma, como itinerario conceptual para el análisis, el artículo expondrá primero el concepto de sujeto político, para luego analizar el proceso de la formación y de esta manera, entrar a considerar la escuela pública en Medellín Colombia como contexto de este estudio; todo esto desde la perspectiva de la subjetividad, la cual será desarrollada a lo largo de todo el documento.

CAPITULO I

LO POLÍTICO EN EL SUJETO

El sujeto político es, por una parte, un actor social que esencialmente produce acciones visibles para la comunidad y, por otra parte, es un sujeto cuya condición política se construye permanentemente. De un lado lo visible de sus acciones está determinado por la capacidad para impactar el contexto, para generar acción de poder, mientras que, de otro lado, su condición política es siempre resultado de una formación constante en sus relaciones y acciones en el contexto¹.

Lo político del sujeto es parte constitutiva de su ser social, de su obrar en el contexto; no es simplemente un adjetivo que lo describe sino una condición que lo define, un sujeto constituido de lo político, que no es otra cosa que el producto de su acción. “El sujeto político es el sujeto imbuido de la condición política; lo político aquí es una cualidad, una condición que define la naturaleza del sujeto” (Arias y Villota, 2007, p.40). Lo político define al sujeto a través de las relaciones de poder que establece en la interacción pública y desde lo cual se hace posible su condición de subjetividad.

De esa definición política del sujeto se infiere un rasgo característico de la subjetividad: la de distinguir *la política* como sistema, como estructura objetiva, incluso como ciencia, de *lo político* en tanto acontecimiento, práctica o acción, en el que circulan intenciones, relaciones de poder y desde luego tensiones. La política como categoría absoluta se transforma gracias al proceso del efecto subjetivo, de donde resulta lo político, no como una mera cuestión de estilo sino como un fondo que reconoce en la designación de lo político una práctica en la cual los actores se constituyen producto de las tensiones que declaran en un escenario social.

Con “lo político” me refiero a la dimensión de antagonismo que es inherente a las relaciones humanas, antagonismo que puede adoptar muchas formas y surgir en

¹ El contexto no solo implica un espacio determinado, sino especialmente las prácticas y sus significados como acciones históricas de las comunidades sobre aquellos espacios, entendidos así como territorios socialmente construidos.

distintos tipos de relaciones sociales. La “política”, por otra parte, designa el conjunto de prácticas, discursos e instituciones que tratan de establecer un cierto orden y organizar coexistencia humana en condiciones que son siempre potencialmente conflictivas porque se ven afectadas por la dimensión de “lo político” (Mouffe, 2012, p.114).

El sujeto político es esencialmente un productor de acción porque desde el enfoque de la subjetividad, la condición política se constituye siempre en acto, es decir, en la interacción producida en el marco de las relaciones de poder; por medio del acontecimiento que impacta el contexto y establece con eso un modo de práctica social visible y significativa en el escenario. La dimensión de antagonismo a la que alude Mouffe (2012), es aquella que sustenta las tensiones en las que actúa el sujeto; tensiones² y conflictos que no siempre se reducen a la lógica del dominante y el dominado como una pugna de control y emancipación, sino que se traslada a escenarios socialmente más diversos y complejos para el análisis.

Un ejemplo de la complejidad de esos escenarios sociales son las prácticas discursivas acerca de la igualdad y la diferencia como las de los colectivos LGBTIQ+, o también algunas de visibilización y reconocimiento como las de las minorías étnicas y que han ganado relevancia y capacidad de acción en la escuela, aunque su origen no sea escolar sino tan solo un efecto reflejo consecuencia de la relevancia social que han construido en los bordes del territorio escolar, pero que aun así, revelan tensiones definitivas para lo político y lo subjetivo en la escuela.

Ante esta definición de lo político, al sujeto solo se le puede formar políticamente por medio de la acción, y no de la acción de otros como sí de la acción propia, no es que se reciba una instrucción políticamente válida. “Al hombre solo se le rescata como sujeto actuante y protagonista cuando está inmerso en el curso general de los acontecimientos (...). Donde la acción de los hombres es esencial, sobre lo que está cristalizado en la *historia*” [Cursiva propia] (Zemelman, 1996, p. 72-73). Se trata de la acción que él produce y la que le moviliza como consecuencia de una postura que empieza a tomar en la realidad que es su contexto; las acciones son entonces constitutivas de la formación política del sujeto.

² Estas tensiones resultan de entender lo político como un asunto de agonismo en el sentido que Mouffe lo concibe.

La noción de sujeto político está vinculada con la de acción porque esta es la que lo constituye como tal: sin acción como característica constitutiva de lo político en la subjetividad, el sujeto pierde todo sentido. Esta tipología de sujeto político ocurre dentro de la subjetividad porque además lo considera como parte de un proceso y, en tanto tal, requiere de acción para constituirse en sentido pleno aunque no instantáneo.

Aquí se encuentra un elemento clave de la subjetividad: el de resaltar que el contexto es producto de lo histórico, de que aquello que se cristaliza en la *historia* son las acciones de las comunidades, las prácticas sociales que las identifican como producto de su propio desarrollo, y por lo que una acción siempre debe considerarse a partir del lugar que ocupa dentro de la historia, es decir en la dimensión de su propio contexto.

Estos contextos formados o contruidos a través de las acciones, determinan la pertenencia de los actores que en ellos intervienen, al ser los que han modelado esos escenarios históricos, comunitarios y familiares. En el caso de la ciudad de Medellín, el ordenamiento de su territorio urbano, contempla grandes zonas geográficas habitadas que se conocen como comunas y en las cuales se incluyen territorios menores en extensión como los barrios y sectores.

En este caso podría sustentarse, por ejemplo, que en las comunas donde las escuelas fueron edificadas por los habitantes a fuerza de trabajo comunitario, como las comunas uno, dos, tres o trece -por citar algunos casos- el sentido de apropiación o pertenencia hacia la escuela sería más notorio que en aquellos lugares donde la escuela llegó como producto de un acto administrativo.³ Estas comunas (uno, dos, tres, trece), en las cuales he desarrollado mi práctica pedagógica, fueron desde sus orígenes y siguen siendo aún, el resultado de un trabajo de impacto social que las definió como territorios de construcción permanente.

Los habitantes originarios de esas laderas, en unión con organizaciones sociales, intervinieron el espacio con las construcciones civiles (vías, casas, servicios públicos y escenarios comunitarios), pero además, generaron las dinámicas que les son comunes, marcando las prácticas sociales de sus sujetos y comunidades, como por ejemplo las de sus escuelas, en las que se desarrollan eventos institucionales, festividades culturales y

³ Sobre este caso es más pertinente desarrollar una sistematización de experiencia, cuestión que no está contemplada para los objetivos de este artículo.

acciones de movilización social derivadas de las prácticas comunitarias que se llevan a cabo en la comuna (actos de memoria en reconocimiento a víctimas del conflicto armado, fiestas culturales y regionales que se adaptan a lo urbano, por las víctimas del despojo y desplazamiento forzado), lo que las hace ser un caso de especial atención en materia de producción social de acontecimiento para el motor de lo político, pues constituyen la acción de la cual el sujeto logra su forma política.

En esos territorios la escuela es un escenario de la vida social, un referente de lo público en el que muchas veces se empiezan relaciones y tensiones, un lugar a través del que se moviliza, por ejemplo, la memoria de nietos y bisnietos de aquellos edificadores del espacio físico de la escuela. Zemelman (1995) comprende la formación del sujeto como producción de experiencia a través de dinámicas comunitarias que se evidencian en la particularidad de los contextos y los momentos históricos.

Las acciones entendidas como prácticas sociales, guardan coherencia con el contexto gracias a lo diversas que son y a que resultan producidas conforme al territorio, siendo las microsociales las destacadas por Zemelman (1995), como también lo es la escuela pública en la observación de los contextos. En Medellín, las escuelas fueron haciéndose socialmente al tiempo que se edificaban como construcciones físicas, como una producción comunitaria que posibilita lo político por las experiencias formativas del sujeto.

De nuevo aquí la definición del sujeto aparece ajustada a la generación de dinámica en el contexto: en la capacidad de intervenir los escenarios. En el caso de los sujetos políticos escolares, se trata del efecto de las experiencias permeadas por lo histórico, las tensiones, las crisis, experiencias, reflexiones y relaciones de poder que forma en un contexto. Es por esta razón que el sujeto termina afirmado como noción a través de la perspectiva de los procesos de subjetivación.

La categoría sujeto cobra importancia en la construcción de realidad social desde subjetividades emergentes. Se es sujeto, individual o colectivo, cuando se es capaz de reconocer los condicionamientos del contexto y se posee la voluntad para superarlos desde prácticas orientadas por visiones de futuro diferentes de las hegemónicas (Torres, 2006, p.97).

Si bien la noción de sujeto que se ha abordado en este estudio alude a la acción, este sujeto es también un sujeto colectivo que apenas ahora entra en consideración y lo hace de dos

modos: primero, en tanto individuo empírico, segundo, en tanto expresión comunitaria. Este componente colectivo, determinará aún más su condición política. En cuanto individuo empírico, como aquel que reconoce a los otros en su diferencia o en su igualdad y que por efecto de tal reconocimiento actúa con intenciones colectivas.

En cuanto expresión comunitaria, es decir, como colectivos de trabajo; en este segundo modo, un grupo también puede ser un sujeto político, en la medida que comprende las reglas de los escenarios sociales e interviene en relación con las reglas y a las prácticas de esos escenarios de carácter intersubjetivo en el cual el sujeto actúa no en provecho propio o no exclusivamente, sino más bien en función de la comunidad.

Esta cuestión de escenarios y reglas, remite también a una práctica discursiva. Alcócer (2012) explica que la comunicación es un proceso en el cual los sujetos construyen comunidad, dicho de otro modo, se vuelven sujetos colectivos, que se vinculan de modo intersubjetivo a través de la identidad del sujeto en el contexto. Esto es un acto de habla, que por tanto tiene valor social y construye vínculos y tensiones de intersubjetividad.

Los líderes sociales son un buen ejemplo del primer modo de sujeto colectivo, un individuo empírico que tiene una pertenencia comunitaria y que emprende o motiva acciones de impacto social, o, en el caso de las escuelas, los líderes estudiantiles o maestros líderes que cuestionan, movilizan y promueven dinámicas políticas. En el segundo modo, las minorías como los grupos ambientalistas o grupo étnico obran a partir de discursos de beneficio colectivo, aunque sean específicos. En ambos casos las escuelas públicas de Medellín han sido intervenidas por el impacto de estas acciones en las que los sujetos introducen y logran visibilizar estas prácticas. Esto hace que la idea de Torres (2006) sea más relevante, al decir que

Dicho sujeto social se constituye en la medida en que pueda generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que le permita construir realidades con una direccionalidad consciente. El sujeto puede ser entendido como el colectivo que potencia las posibilidades de la historia desde sus prácticas. Al trascender el marco intersubjetivo, se entra en el escenario político donde se definen y se confrontan opciones de futuro viables (p.97).

Los actos exponen al sujeto político ante la comunidad porque sus discursos se evidencian en la acción, en la producción de acontecimientos tanto públicos como críticos, porque es

así como el sujeto político actúa en relación con el contexto. La condición de lo político en el sujeto le ofrece la posibilidad de intervenir: es lo político lo que le hace actuar en el contexto, sin la fuerza que da lo político, el sujeto jamás podría ser protagonista de la acción social.

Pero la acción política siempre es consecuencia de la intención o las intenciones, de aquello que se espera un efecto, por lo general, un efecto intencionado y asociado a los intereses y perspectivas del sujeto. La visión del futuro como intención, la comprensión del contexto y el reconocimiento de su lugar en el escenario comunitario obran como dimensiones que complejizan pero también diversifican la condición política del sujeto, sumándose a otras dimensiones subjetivas como la memoria o la utopía, pero que se manifiestan no tanto desde la acción, como sí desde aquello que tiene que ver con la característica de la construcción permanente del sujeto.

Pensar la realidad y los sujetos no solo como producto sociohistórico, sino fundamentalmente como procesos de construcción permanente (...). Este proceso histórico “constitutivo de la subjetividad” supone la influencia de la memoria, la práctica social, el pensamiento utópico, y las representaciones sociales que producen los sujetos desde su conciencia y su cultura (Torres, 2017, p.199).

En estas dimensiones el sujeto encuentra razones cada vez que le sean pedidas, por ser los elementos que le componen en el proceso permanente de la formación y en los cuales se producen las dinámicas y prácticas dentro del contexto. En esta parte, es la noción de proceso la que activa el efecto de la subjetivación sobre el sujeto y sobre la acción, pues no los entiende como un producto constituido o finalizado, sino como efecto de múltiples dinámicas que siempre están en formación.

De esta manera, como lo dejan ver Arias y Villota (2007) al decir que “Lo político en el sujeto no es fijo, el carácter de su condición es ser procesual, es decir que está en permanente construcción” (p.40). Se infiere que lo político da cuenta de un proceso más que de una definición, es una formación que se va dando y que sigue dándose en el transcurrir de la experiencia colectiva, la historicidad y la memoria de los actores y en la cual, la subjetividad deja ver la marca de lo político sobre el sujeto, más en los procesos y los valores (a veces simbólicos), que en las definiciones y los resultados objetivos de las acciones.

La definición del sujeto se hace explícita a través de sus acciones, mientras que estas acciones a su vez, se ven influenciadas de forma compleja por la diversidad del sistema de creencias del cual forma parte el sujeto, así como por las intenciones que lo mueven. De este modo, el sujeto quedará políticamente *definido* por la producción social de su accionar, es un sujeto *intervenido* por todos los elementos que actúan en su proceso de formación: memorias, imaginarios y visiones de futuro de las cuales él está constituido y de lo que también están hechos los actores y contextos con los que este convive.

Lo político en el sujeto se entiende así como una formación constante hecha de acciones en el contexto social, mas esta formación, todavía requiere ser observada desde la perspectiva de la subjetivación, puesto que de esta manera, las dimensiones de memoria, tensión, historicidad, utopía, y las mismas dinámicas sociales en las que el sujeto participa, podrán ampliar el significado de este estudio así como señalar nuevos asuntos de interés en relación con el sujeto, lo político y la subjetividad.

CAPITULO II

FORMACIÓN Y SUBJETIVACIÓN DEL SUJETO POLÍTICO

Formar, en el sentido tradicional de dar forma o pulimentar, es una expresión metafóricamente artística que resulta aplicable a otros campos como la pedagogía o lo político; se trata de una labor dispendiosa que requiere de tiempo, ya que la formación no es un acto inmediato sino más bien un proceso.

“La pregunta por la formación de la subjetividad trasciende el plano de lo puramente pedagógico y escolar para ubicarse más en el de las prácticas y los mecanismos sociales que provocan dichos procesos, en los movimientos sociales y comunidades subjetivantes” (Gómez, 2017, p.72). Y es en tanto proceso que da lugar a la subjetivación puesto que esta, como comprensión de la realidad y como dinámica de lo social, proporciona al investigador las consideraciones para observar los procesos y prácticas de la vida social de donde obtiene sus análisis.

Inicialmente, la cuestión de la formación debe atenderse como un desarrollo transversal a las prácticas sociales y no exclusivamente como un asunto de método pedagógico o de didáctica, es decir, el dar forma no es un dominio particular de la educación, aunque ella lo propicie y sea su objeto de conocimiento. Consecuentemente, la formación vincula todas las experiencias por las que un sujeto es intervenido socialmente: las relaciones sociales, el sistema de creencias, su identidad, las decisiones, las acciones, la memoria, sus crisis, la pertenencia a la comunidad y la diversidad de procesos que abordan al sujeto en su interacción con el contexto.

Desde esta perspectiva, la formación como acción subjetivada sobre el sujeto, es un asunto de complejas formas, diversificadas por la transversalidad y multiplicidad de factores y procesos que operan sobre la subjetivación, pero que también, gracias a tal diversidad, posibilita la amplitud del análisis y las distintas consideraciones a las que da lugar. En esta dirección, Zemelman (2010) apunta que:

El sujeto deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos; de ahí que al abordar a la subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático (p. 357).

Ante esta consideración, el autor no percibe la subjetividad como una carencia, dada la no delimitación objetiva o estructural del campo de análisis, al contrario, Zemelman lo estima notablemente porque direcciona el análisis, pero en función de los procesos y experiencias en los que se desarrolla la acción del sujeto en escenarios cambiantes, pues son esos procesos y experiencias los que forman al sujeto y los que potencian a la subjetividad como enfoque del estudio.

El autor, agrega que “por eso su abordaje tiene que consistir en desentrañar los mecanismos de esta subjetividad constituyente, tanto como aclarar los alcances que tiene la subjetividad constituyente. Plantea distinguir entre producto histórico y producente de nuevas realidades” (Zemelman, 2010, pp. 357-358).

La afirmación: subjetividad constituyente, tiende al núcleo del proceso de subjetivación con el que Zemelman resalta la virtud del efecto subjetivo y con lo que reemplaza la delimitación objetiva o estructural del campo de estudio, puesto que los nuevos significados que se construyen desde el análisis, no corresponden con conceptos definidos y definitivos, sino a procesos activos que van revelando connotaciones y también posibilidades frente a los cambios de los sujetos y de los escenarios como aquello que constituye.

Por tanto, es en los procesos sociales donde se va formando el sujeto político y donde la subjetividad indaga en tanto enfoque de análisis, conformando un campo de doble interés, el de la formación de lo político para el sujeto y el de la investigación para la perspectiva de la subjetividad, y en ambos casos, resulta un complejo entramado de experiencia e indagación dada la diversidad de actores, dispositivos, intenciones, tensiones y relaciones de poder, narrativas, memorias e identidades, contextos, que toman parte en los procesos y los individuos.

Esta diversidad contribuye a la democratización de las comunidades, estimulando el sentido deliberativo de los sujetos que las conforman con las tensiones y crisis que le son propias. “Valores muy importantes para la democracia y la deliberación son la diversidad, la tolerancia y la igualdad. Estos valores permiten la existencia y protección del disenso en las

sociedades democráticas y pluralistas, donde hay identidades, cosmovisiones y culturas diferentes” (Magendzo, 2007, p.72).

En consecuencia, esa particularidad de la diferencia que convive en un mismo contexto, amplía el significado y sobre todo la posibilidad de pasar de una democracia rígida en sentido institucional, a un proceso social más democratizado.

Y puesto que los procesos son siempre en relación a algo, un objeto o problema específico, por ejemplo: la formación en el caso de la escuela, un conflicto o evento social en un barrio; aquella democratización se verá reflejada en la capacidad política que tengan los sujetos para tomar posición en el proceso, porque de esta manera, la acción subjetiva de lo político puede resistir a las intenciones de dominio e incluso evitar la provocación de la violencia.

Al respecto, Magendzo (2007) complementa. (Las) “culturas diferentes que conviven y que tienen ciertos elementos y visiones particulares (...) deben ser considerados y protegidos de una hegemonía sociocultural que pretenda arrasar o anteponer principios que limiten la autonomía, dignidad y derechos de ellas” (p.72). Esto es una democracia deliberativa en un sentido amplio, abordada desde procesos de subjetivación y provocada por las acciones del sujeto.

La formación entendida en tanto acción subjetivada pone al sujeto como un devenir, intervenido⁴ por las distintas fuentes de su experiencia y además, lo enfrenta a momentos históricos que son también mutables. Alcócer (2012) escribe. “Pensar en las subjetividades significa hacerlo sobre las interrelaciones de lo individual y lo colectivo; lo que implica que nos vamos construyendo como seres humanos, en las relaciones (...) en la familia, en la escuela y en la comunidad” (p. 99). Esta formación sitúa al sujeto ante los desafíos que el contexto y su propia época le propone, puesto que cada época es resultado de unas interacciones específicas en tanto acciones bajo relaciones de poder.

El sujeto es consecuente con un proceso de formación y subjetivación permanente en el cual es intervenido por aquello que lo constituye, y en esta formación es que adquiere una condición política plena devenida de sus acciones. La subjetivación del sujeto ocurre a partir de aquello que lo integra: su memoria, el conflicto, la experiencia; y sólo a través del

⁴ La noción de sujeto como devenir intervenido por las experiencias, refiere a Zemelman, al concebir al sujeto en constante construcción, siempre en proceso, dentro de la también naturaleza cambiante de los contextos en los que el sujeto participa.

autorreconocimiento de esos constitutivos, podrá reflexionar críticamente para determinar su identidad y aspirar a un orden social que le sea propicio y ser formado así en lo político.

De este modo, el sujeto escolar puede devenir en sujeto político escolar: abordado por las dimensiones de lo subjetivo, él mismo es ya un sujeto que tiene la posibilidad de auto-reconocerse y, de manera específica, el contexto escolar aporta la posibilidad de reconocimiento de sí mismo y de los demás como actores políticos en formación permanente bajo tensiones y contextos dinámicos.

Ahora bien, ¿cómo se puede formar al sujeto político en la escuela desde la subjetividad? Conviene subrayar que la pregunta va dirigida en función de lo político más que a una didáctica, puesto que la cuestión que funda este artículo apunta a los procesos que intervienen al sujeto para que se haga político, y en ese sentido, esa formación se consigue con el reconocimiento que el sujeto es capaz de desarrollar en tanto que indaga, piensa y actúa, del modo que se reconoce como un sujeto del contexto.

En consecuencia, se trata de un sujeto histórico que contiene y se identifica con la memoria y las visiones de futuro que construye. Este sujeto puede ser formado, en el caso del contexto escolar, cuando la escuela no se resiste a las dinámicas del devenir histórico y cuando construye una pedagogía que considera las dimensiones de la subjetividad dentro de su modelo de educación.

Hasta ahora la escuela tradicional en Colombia limitó el espectro de la formación política a la formación ciudadana. “La formación ciudadana continúa siendo un concepto al que no se le presta suficiente importancia al interior de la educación y por lo tanto no permite el ejercicio de la práctica social ciudadana” (Cortés y Ramírez, 2012, p.38). Porque restringe el valor de lo ciudadano a competencias de carácter cívico como si se tratara de un manual del buen ciudadano que no arroja basuras al piso y sigue correctamente las luces del semáforo, como si se tratara exclusivamente de obedecer reglas y no más bien de participar en la construcción o la crítica de ellas.

En la experiencia de la escuela pública de Medellín, es muy difícil determinar los casos de formación de sujeto político en clave subjetiva, dado que los diseños curriculares y los modelos pedagógicos son todavía estructurales en sentido objetivo, en sentido de una inflexibilidad categórica, pero hay determinadas acciones escolares que apuntan en esa dirección, como las prácticas de memoria de los colegios de la comuna trece o la formación

por proyectos que tienen por objeto de aprendizaje procesos de subjetividad o preguntas de indagación de enfoque subjetivo en algunas instituciones de la comuna doce.

Pueden contarse ejercicios de reconstrucción de memoria que hacen las comunidades escolares en torno a periodos de violencia local, como los de instituciones de comuna trece con el arte mural y sus narrativas autobiográficas. En cuanto a estos dos casos específicos, el de las comunas trece y doce, los sujetos políticos escolares de estos territorios, son herederos de las historias del conflicto armado urbano que allí se desencadenó entre actores del conflicto colombiano y cuyos picos de violencia se alcanzaron entre finales de los años 90s y la primera década del 2000 con confrontaciones bélicas sin precedentes en el contexto urbano de la guerra en Colombia.

Estos sujetos políticos escolares habitan territorios en disputa dentro de la confrontación armada y política del conflicto urbano y son actores y víctimas directas de la confrontación, toda vez que el tejido social que sus familias ayudaron a construir en el pasado, se ha visto desgarrado por las luchas armadas que allí se desarrollan; ellos son hijos, nietos, sobrinos, hermanos de los desaparecidos, de los muertos, de los desterrados o de los victimarios que allí actuaron y que todavía actúan.

Algunas de sus prácticas de memoria consisten en crear sus propios museos escolares para la memoria y no repetición, la creación de encuentros comunitarios para la divulgación de sus narrativas sobre el conflicto y la intervención mural y paisajística del entorno dando muestra de la apropiación y reconocimiento de su historia.

En otro caso, la planeación de prácticas pedagógicas de aula que abordan académicamente el problema del conflicto, desde las perspectivas de sus estudiantes como protagonistas del relato histórico, contribuyen a la subjetivación de la formación de lo político en el sujeto, pues no se agotan en la denuncia o el contenido formal de clase, sino que rescatan el valor de lo simbólico poniéndolo en función de la intervención social y propiciando un sujeto protagonista del acontecimiento y que forma una identidad política desde su propio proceso histórico.

Otros ejercicios escolares observados en la comuna doce, proponen la indagación y revisión de teorías que expliquen los fenómenos contemporáneos y sus consecuencias para el entorno cercano, como el estudio de los acuerdos de paz en Colombia, o el análisis

de causas de discriminación y xenofobia en la escuela como efecto directo de la migración en colegios de esa comuna.

Estos ejemplos enseñan que la formación de sujeto político como acción subjetivada al interior de la escuela pública, está determinada por el efecto de las dinámicas de sus contextos y no es un asunto exclusivo de la ciudad de Medellín, enseñando que toda escuela puede ser analizada desde la perspectiva subjetiva en función de sus propias dinámicas, puesto que cada contexto abre nuevas posibilidades tanto para la acción de lo político como para el análisis académico.

El análisis del escenario de la escuela pública desde el enfoque subjetivo, carece de un punto final y más bien propicia e invita a un estudio específico bajo la tipología de estudio de caso, que permita detallar las acciones concretas del proceso subjetivo en la escuela y lo relativo a las relaciones de poder que allí se presentan.

En el caso de los sujetos políticos escolares de Medellín, la producción de acontecimiento para la acción política microsocial tiene una llamativa relación con el carácter artístico de la formación. Es precisamente el contenido plástico en sentido artístico o creativo de sus acciones, donde las expresiones artísticas de los sujetos al interior de la escuela pública revelan una acción específica de posicionamiento político en tanto que cuestionan, se oponen, y proponen.

En este ámbito ha sido explorado el alcance de la cultura visual, sobre esto Amador (2017) dice.

Es un concepto desarrollado recientemente para referir a la consolidación de la imagen como referente que permite a las personas ingresar o salir del mundo social, político y cultural a partir de los usos y las apropiaciones de la narrativa visual. Esta se basa en la capacidad de la imagen para relatar sucesos de la vida cotidiana a través de discusiones visuales que implican procesos de producción, distribución y apropiación. La imagen ya no refiere únicamente a la representación de algo "real" o sagrado (el ídolo) o a la expresión de una genialidad artística (el arte), sino a una práctica social, ética y estética (lo visual) que implica nuevas formas de articulación entre texto e imagen (p. 240).

A pesar de que aquí la producción artística tiene un contenido político, lo más relevante que describe Amador (2017) es que el objeto artístico en cuanto tal, la imagen para el caso, el

mural, la intervención paisajística urbana, como en las comunidades educativas de la comuna trece, rebasa los límites de la creación artística para entrar en el campo de la práctica social en la que se moviliza lo político subjetivamente dicho. Se trata de un discurso político de uso artístico, como una narrativa en imagen para sentar posiciones y manifestar intenciones dentro del contexto.

La formación del sujeto político es una acción que recibe la influencia de las distintas dimensiones del proceso subjetivo e intersubjetivo (donde intersubjetivo corresponde a la consideración de los demás sujetos actores del contexto, a la transversalidad y complejidad de las interacciones que de ellos se producen), entre estas acciones, la artística, de contenido político, se hace visible en tanto es una acción que en ocasiones supera las fronteras de la escuela, porque interviene otros escenarios y sus significados trascienden lo institucional, y que en cuanto experiencia, es coherente con los intereses y sobre todo con las posibilidades del contexto.

En este caso, la acción artística de contenido político contribuye al proceso formativo en clave subjetiva, señal de que la formación pasa a través del hacer, de lo simbólico y lo creativo, especialmente cuando refiere cuestiones sociales, en donde la tensión es permanente. Este escenario social se consolida como una condición determinante para el sujeto en cuanto a la formación de lo político, porque en él es dónde ocurre la formación y muchas veces es gracias a él; pues las dinámicas y acciones son desde lo social y en ellas el sujeto comprendido subjetivamente, se forma y es formado.

Pero, el escenario de lo social puede ser todavía una alusión muy general, y que a pesar de las posibilidades que alberga para comprender los procesos políticos, resulta más provechosa en cuanto sea más específica, por eso vale la pena considerar ese escenario desde lo microsocial y los potenciales que ofrece en la delimitación del territorio como es el caso de la escuela pública, contexto del presente artículo y que por sus raíces y funciones históricas genera tensiones entre los actores y las prácticas que en ella acaecen.

CAPITULO III

LA ESCUELA PÚBLICA: ENTRE LA SUBJETIVIDAD Y LA OBJETIVIDAD

Tomada solo como contexto, la escuela pública se halla en medio de las prácticas transversales de la cultura en las que obran los procesos de subjetivación y las verdades rígidas y absolutas de la objetividad que generan la normalización del sujeto. La potencia de la perspectiva subjetiva radica en que interpreta los fenómenos sociales a partir de su naturaleza dinámica, de sus procesos constitutivos y no somete tales asuntos a la categoría de objeto desde un paradigma estructural, para así entrar en consideración de la pluralidad social y las tensiones políticas.

Desde el ejercicio de la pedagogía tradicional y su práctica de aula, la formación está orientada por principios de objetividad y universalidad donde la realidad social se concibe como una estructura objetivamente ordenada por la causalidad.

Desde este paradigma, tan arraigado en las concepciones de investigación en las que fuimos formados la mayoría de los investigadores sociales y los educadores, lo subjetivo no cabía ni en la ciencia (entendida como una actividad racional analítica y procedimental), ni en su objeto genérico, la realidad social (al considerarse como un orden estructurado objetivamente, regido por la causalidad y el determinismo), ni mucho menos en el investigador (del que se esperaba objetividad y neutralidad valorativa) (Torres, 2006, p.90).

El escenario de la educación pública se halla entre la objetividad de lo categóricamente estructurado y los procesos dinámicos de la subjetividad, revelando así una tensión común al interior de las instituciones públicas, coherente con el concepto de agonismo político.

La objetividad se ve establecida a partir de los paradigmas predominantes de las prácticas pedagógicas, de la normatividad como único agente de cambio y modelo educativo y de lo punitivo como medida disciplinaria y de control del orden dentro del establecimiento. Por su parte, la subjetividad, se forma en función de lo diverso, lo cambiante, lo dinámico de los sujetos y sus comunidades.

Así, aprovechando las prácticas sociales y diversas, la perspectiva de la subjetividad favorece la formación de experiencias más democráticas, porque se apoya en las

identidades propias y en el reconocimiento del otro, tal como Dahl lo define (2008), la democracia no es una definición universal sino una variedad de procesos singulares de democratización que se van construyendo de diversos modos, en variados contextos. Si bien Dahl, bajo la idea de la igualdad política, refiere el carácter procesual de la democracia en un sentido institucional, deja ver sin embargo, que esa democratización se fortalece es a partir de aquellos procesos singulares, tal como la perspectiva de la subjetividad lo destaca.

Para el caso del escenario que considera este artículo, es preciso enmarcar este proceso de democratización dentro de los desarrollos históricos de las escuelas.

Las escuelas públicas en la ciudad de Medellín tienen dos orígenes: por decisión de gobierno y como producto de las comunidades (que finalmente también resultan siendo aprobadas por decisión de gobierno para su funcionamiento). En este segundo caso, la escuela es una producción espacial que como construcción de infraestructura, tiene menos relevancia que como referente social del territorio.

Se trata de productos espaciales caracterizados por ser modelados a necesidad y capacidad de los habitantes, con recursos escasos, aportados por la comunidad o gestionados por iniciativa propia de cooperación barrial, pensados con una visión del bien común y bajo una concepción del niño como sujeto social que requiere ser formado, en donde la educación cumple el propósito del adiestramiento social e intelectual; además, se trata de edificaciones levantadas sobre tierras tomadas o invadidas en el suelo disponible del paisaje o que, en otros casos, son lotes de tierras donadas o permutadas por habitantes para la colectivización de la propiedad.

En Medellín son comunes los relatos barriales en los que se narra el origen y evolución de las escuelas de una manera semejante. En las comunas uno, dos, tres y trece, por ejemplo, las escuelas originarias fueron producto de la necesidad por educar a los hijos de los pobladores que habitaban e intervenían esos territorios apenas en construcción, con lo que el imaginario de la escuela gravitaba en torno a la educación pero también al espacio de protección y resguardo para los niños ante la ocupación laboral de los adultos.

Se trataba de salones comunitarios edificados en madera, a veces sin acceso a servicios básicos, que con el paso del tiempo y del trabajo, se transformaron en estructuras más

sólidamente urbanas y que a pesar de ese mejoramiento, siguen evidenciando en su distribución del espacio, una arquitectura improvisada conforme a las lógicas de la acción más que a la del diseño.

Cada tablón y cada ladrillo, narran una historia de aporte para la construcción social del territorio. A veces los materiales eran aportados por los pobladores según sus capacidades, pero otras veces, fueron compras logradas con presupuestos gestionados en festivales y bazares comunitarios, dejando así, una memoria que marca las identidades sociales de las escuelas que perduran en el tiempo, porque para el sujeto escolar no es lo mismo ir a la escuela que le fue asignada, que ir a la escuela que construyeron sus abuelos, donde estudiaron sus padres y los padres de sus compañeros.

Por eso estas escuelas, más que públicas, son populares, porque le pertenecen al sujeto político colectivo, porque son una herencia social y por tanto, tienen un valor simbólicamente patrimonial en las comunidades y en consecuencia, el lugar que allí ocupa la formación, no es estrictamente el del aprendizaje científicamente acreditado, sino el del proceso social de la acción subjetiva del sujeto.

Entonces lo político, desde la subjetividad, conforme a los acontecimientos sociales, se torna en un proceso democráticamente más abarcador porque tiene en su núcleo, la acción que los sujetos puedan llevar a cabo en escenarios complejos por su multiplicidad de actores, cada uno constituido a partir de su propia especificidad; en cambio, cuando. “Lo subjetivo se asimilaba al subjetivismo, a lo irreal, a lo imaginario, a lo fantasioso y a la personalidad individual; en consecuencia, el quehacer investigativo se le consideraba como fuente de error, como “ruido” a ser neutralizado, como lo ambiguo” (Torres, 2006, p.90).

Bajo esta definición de lo subjetivo, se anulaba la posibilidad académica de abordar los fenómenos y los *objetos* de aprendizaje desde un enfoque que procede según la misma dinámica del fenómeno observado, sin que tenga que ser aislado del contexto para ser considerado.

A la hora de observar acontecimientos sociales tales como los que suceden en la escuela pública, con la intención de considerarlos para los estudios políticos “La subjetividad es trascendental debido a que sitúa todo fenómeno humano en relación con un sistema de significados que de algún modo son los que nos han permitido la convivencia” (Alcócer,

2012, p.99). Es decir, nos hallamos ante una categoría de análisis cuyas connotaciones son directamente extraídas del fenómeno social observado.

El análisis de la dinámica de los procesos sociales exige la comprensión de las reglas, usos y prácticas del contexto, ya que sin contexto no hay significado de valor para el discurso social, y es bajo esta premisa que la escuela pública delimita un contexto que se define a partir de las prácticas que en ella se producen.

Las escuelas, más que un lugar, son una construcción cultural de las comunidades, valen como territorio y contexto en cuanto a su consideración espacial.

La forma del espacio social es el encuentro, la concentración y la simultaneidad. ¿Pero qué reunión? ¿Qué es lo que se concentra? Todo lo que hay en el espacio, todo lo que está producido, bien por la naturaleza, bien por la sociedad — ya sea a través de su cooperación o mediante su conflicto (Lefebvre, 1974, p.156).

Esta definición abarca mucho más que simplemente un lugar, porque lo territorial, si bien es un espacio, es un espacio producido a partir de las actividades humanas que en él se desarrollan con las intervenciones que cada sujeto le imprime desde su identidad, etnia, género, clase, religión.

Se trata de una composición diversa del espacio a partir de las diversidades que suman cada uno de los sujetos en su historicidad e identidad; mas esta multiplicidad de formas, terminan por reforzar el agonismo que ocurre dentro de la escuela, en la medida del reconocimiento de las diferencias y las tensiones, así como también de las afinidades.

La consideración de espacio socialmente producido, define a la escuela de un modo más apropiado para la lectura subjetivada, al integrarle todo el potencial cultural que se congrega en ella y, de modo especial, en la escuela pública por su componente popular y diverso.

Ahora bien, la escuela como institución tradicional de las sociedades, reprodujo una idea bastante generalizada y corrientemente aceptada acerca del sujeto, más específicamente de la juventud definida como una categoría social: con esta idea, la escuela sirve de preparación para el trabajo, es una escuela capacitadora para la producción, agenciadora, mediatizada, en la cual la cuestión política es reducida, por una parte al conocimiento de la estructura (política) y por otra a la aceptación de un orden.

Inicialmente, esta escuela permitió visibilizar la juventud como una tipología de sujeto, pero dicho reconocimiento no se llevó a cabo desde el propio sujeto protagonista, sino desde los otros observadores, ni tampoco desde un criterio subjetivo, sino desde la mecánica del sujeto incompleto: niño, joven, adulto, mecánica en la que solo el adulto es considerado un sujeto pleno.

Esta manera de comprender al sujeto potenció dos íconos del sujeto político escolar del siglo XX, a saber: el joven patriota: hombre de valores cívicos, masculinizante, y el joven revolucionario. “Existe un contrapunto histórico entre diversas etapas de la “invención” hegemónica de la juventud llevada a cabo por el Estado y la construcción de la juventud por los propios jóvenes como contestación contrahegemónica” (Kriger, 2017, p.110).

Por décadas la escuela pública estuvo atrapada en ese contrapunto, conteniendo la fuerza de acción del sujeto político escolar. Tal contrapunto representa la tensión agonista que delimitó la escuela pública.

Mientras la escuela se concibió bajo el modelo de centro de instrucción, la política era cuestión de manual, de describir el funcionamiento institucional del Estado y sus actores, pero ahora, la política ocurre, irrumpe dentro de la escuela, propiciando la tensión, permitiendo al sujeto establecer las relaciones de poder en su escenario microsocioal a partir de la disputa entre las formas tradicionales a veces patológicas de la escuela, como sus prácticas de autoridad excedida y de uniformidad, y el surgimiento del sujeto político escolar, crítico y productivo subjetivamente considerado.

No obstante, estos modos de abordar los vínculos entre saberes, prácticas y subjetividad, a partir de una historicidad que devela la fuerza de las relaciones de poder a través de las estructuras institucionales, son insuficientes para explicar el carácter cambiante (mutable) de los sujetos contemporáneos. (Amador, 2017, p.228).

Es por esto que la escuela apenas está en el borde de la subjetividad y no en una subjetividad plena, porque aún no comprende lo que ella misma ha producido, un sujeto formado bajo formas distintas a las rigurosamente institucionales, como Amador (2017) complementa. “La constitución de las subjetividades infantiles y juveniles está atravesada precisamente por crecientes procesos de desinstitucionalización que traen consigo reacomodamientos en la construcción del yo y su relación con el tú y el nosotros” (p.228).

Estos reacomodamientos no necesariamente son idénticos a las formas institucionales, a las formaciones planeadas como agenciamientos escolares, a pesar de ser producidos al interior de lo institucional y de propiciar unas relaciones comunitarias diferentes.

En el contexto escolar público de Medellín, aquellas formas tradicionales y a veces patológicas que generan la tensión de las relaciones de poder de los sujetos escolares, reflejaron las mismas prácticas de violencia desbordada que consumía la ciudad desde los años 80s del pasado siglo hasta los primeros años del nuevo siglo.

Los sujetos escolares de esos años, fueron actores de reproducción de conflicto dentro de la escuela como víctimas de acciones delictivas de lo que hoy se tipifica como acoso y delincuencia juvenil, pero también como victimarios en la violencia social y en el conflicto armado social y político del país, de donde se construía protagonismo para la lucha armada y la movilización de la protesta social. Consideración que se deduce de la cantidad de homicidios, desaparecidos, judicializados, estallidos y revueltas en las instituciones educativas públicas de la ciudad en aquel entonces.

Ante esto, la escuela tradicional actuó de manera autoritaria conforme a su forma institucional, sin abordar la complejidad del problema en su contexto ni particularizar el significado del fenómeno de violencia, reprodujo sanciones represivas y castigadoras que desconocieron al sujeto excluido y sus heridas sociales, sin generar acuerdos y reglas para un momento y un espacio histórico y social muy vulnerable, que, en cuanto al interés de este artículo, pudo potenciar una configuración política diferente, una acción subjetiva del sujeto y la escuela.

La *escuela institución* como forma tradicional, queda relegada en cuanto al carácter cambiante del sujeto que ella acoge, su estructura institucional no muta o por lo menos no en el sentido que lo hacen los sujetos. De ahí se origina el proceso de desinstitucionalización y de intersubjetivación para los sujetos que no se reconocen como parte de ese espacio social.

Mientras el sujeto es intervenido por procesos de subjetivación, la escuela no siempre reacciona consecuentemente con esa formación y, al quedarse de cierto modo inmutable ante la transformación del sujeto, queda relegada en la posibilidad de potenciarlo, es decir, entra en otro proceso pero de desinstitucionalización o de quiebre.

Pero esta transformación entendida como quiebre, no solamente se observa a través del vínculo sujeto y escuela, se trata de una condición más universal de las comunidades democráticas y que según Dahl (2008), se revela a través de la disminución del impacto que producen las acciones de los ciudadanos como actores políticos sobre las decisiones de los gobiernos. Esta disminución atinente al poder de la acción ciudadana, revela una crisis de la institución expresada en su proceso de desinstitucionalización.

“La reformulación del proyecto democrático en términos de democracia radical requiere el abandono del universalismo abstracto de la Ilustración, que se refería a una naturaleza humana indiferenciada” (Mouffe, 1993, p.32). La escuela pública en Medellín experimentó un fuerte proceso de universalismo abstracto basado en su apego a formas institucionales rígidas que reñían con la naturaleza cambiante del contexto y una condición humana dinamizada a partir de las lógicas del conflicto.

El resquebrajamiento de la escuela tradicional como síntoma de la desinstitucionalización propia del nuevo milenio, crea nuevas formas de vínculo entre los sujetos y la escuela, por ejemplo, expropia a la escuela institución de su responsabilidad histórica de agenciar sujetos para la reproducción de un orden social hegemónico, al verse reemplazada por otras instituciones de información y de agenciamiento como los medios masivos de comunicación, desplazando la función primaria de la escuela, de la instrucción hacia la socialización.

Este segundo escenario, el de la socialización es donde se favorece la circulación de lo político en sentido subjetivo, porque una escuela atravesada por las dimensiones de la subjetividad da forma al sujeto por medio de la valoración que hace de procesos permanentes del nosotros, de comunidad – por ejemplo, mediante las memorias que reconstruyen los sujetos con otras generaciones en interdependencia de identidad y de lenguaje—. Todo ello estimula una acción formativa que supera la información en cuanto dato y agrega valor social a las narrativas para fortalecer el carácter de lo público en la formación del sujeto político en la escuela.

La democracia radical exige que reconozcamos la diferencia -lo particular, lo múltiple, lo heterogéneo-, o sea todo aquello que el concepto abstracto de hombre excluía. No se rechaza el universalismo, se lo particulariza; lo que hace falta es un nuevo tipo de articulación entre lo universal y lo particular. (Mouffe, 1993, p.33).

La *escuela del sujeto político* tiene el desafío de, no solo construir una propuesta pedagógica basada en el pensamiento crítico, sino de propiciar la formación y la acción subjetivada del sujeto político escolar desde un modelo pedagógico alternativo, que reconozca las dimensiones subjetivas que transversalizan tanto al sujeto como a la escuela misma, desde los elementos que le constituyen en la particularidad del contexto, como la diferencia, lo múltiple, lo diverso, sin abstraer el vínculo entre uno y otro, sujeto y escuela, en lo particular dentro de lo general, y así potenciar la experiencia y las tensiones que se liberan en el escenario de lo político.

La formación y la acción subjetivadas favorecen una práctica pedagógica que activa y dinamiza lo político. Además, la pedagogía alternativa, en su competencia crítica, no sólo cuestiona y tensiona sino que favorece el acto de pensar por sí mismo, al tiempo que abre paso a competencias de orden propositivo para la construcción de alternativas, relaciones de poder más complejas, e intersubjetividades en el contexto de la escuela.

Este es el efecto del proceso de subjetivación del sujeto político al interior de la escuela pública, un efecto directamente político porque define el tipo de sujeto que se produce socialmente: si la escuela pública es capaz de generar al sujeto político, sólo podrá hacerlo en el ejercicio de una educación emancipadora. Como afirma Adorno (1998). “La educación en el hogar familiar, en la medida en que es consciente, en la escuela, en la universidad, debería tender, en este momento de conformismo omnipresente, antes a reforzar la resistencia que a aumentar la adaptación” (p.97).

La apuesta por la emancipación se sustenta en la postura crítica que el sujeto político ha constituido y que en tanto emancipatoria, no solo crea resistencia sino que posibilita otras alternativas. “Este sentido más profundo de consciencia o de capacidad de pensamiento no es simplemente el decurso lógico-formal, sino que coincide literalmente con la capacidad de hacer experiencias” (Adorno, 1998, p.102). Es decir, la crítica como un acto de consciencia y pensamiento profundo, no se agota en la acción de un activismo de oposición, sino que trasciende hacia lo propositivo como generador de nuevas posibilidades y nuevos acontecimientos. Se trata de un acto de habla en el sentido pleno de la expresión, una práctica discursiva que es acto en contexto.

En consecuencia, la educación para la libertad es experiencia y decisión, que como práctica discursiva, es siempre una acción propositiva. Esta educación niega al sujeto como un ser

abstracto o separado del contexto, lo entiende definitivamente en relación al mundo, por eso no es una educación como práctica de dominación sino como práctica de la libertad (Freire, 2006). Desde ella, el sujeto se forma y es formado en función de su contexto como actor con capacidad para crear resistencias y nuevas acciones en relación a un centro de poder con el cual comparte reglas pero también desafíos y tensiones.

La formación y la acción subjetiva de los sujetos en la escuela pública, supone, para la consolidación de lo político en el sujeto, la comprensión de la escuela como espacio socialmente construido, tomando la acción como el centro de su desarrollo, que aprovecha el vínculo social y las situaciones problema del contexto para bien de su formación; comprendiendo siempre al sujeto en relación a esas situaciones de tensión que lo dinamizan.

Si bien la formación de lo político toma lugar en el sujeto es por medio de las acciones como producción de acontecimiento, es el cúmulo de las acciones y principalmente el valor y la conciencia que de ellas se tiene, lo que configura la experiencia y, esta experiencia opera como una dimensión de la subjetividad a través de la cual los sujetos conforman una visión del mundo y deciden un obrar en relación con la posición que ocupan dentro de tal visión.

Se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia (...) es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el *proceso* mediante el cual los actores construyen su experiencia (Dubet y Martuccelli, 1998, p.79).

La formación de sujeto político, entonces, no se agota en los procesos de subjetivación ni es exclusiva de ellos. También involucra acciones y efectos de intersubjetivación como experiencias complejas que implican la diversidad que se genera en el intercambio con otros sujetos en función interpersonal.

En tales efectos, la estructura del mundo escolar, a través de sus acciones, interviene al sujeto y genera tensiones en la relación que ella tiene con el sujeto y en las de este con otros actores de su comunidad, induciendo ciertas crisis necesarias para la formación, como experiencias de riesgo en las que el sujeto afirma su identidad, por ejemplo como un

estudiante que pertenece a un grupo étnico, o un estudiante extranjero, u otro que manifiesta su determinada orientación sexual; o en el contexto de las escuelas públicas de Medellín, en las que aquellas tensiones propias a las relaciones de poder, han propiciado la formación del sujeto político desde prácticas de memoria, producción artística de contenido político y acontecimiento discursivo como acciones de subjetivación.

En todas estas experiencias de formación, se afianza el proceso de definición identitaria del sujeto político en el contexto. Magendzo (2007) habla de una cultura escolar, como práctica democrática, en donde la racionalidad de la acción comunicativa, genera nuevos acontecimientos de valor político, desde los cuales el sujeto escolar se afirma en tanto político. El sujeto político escolar no es solamente un individuo empírico, sino un actor socialmente producido, forjado en las relaciones de poder que establece y definido por la acción y decisión de ciertas dinámicas de su escenario específico: la escuela.

CONCLUSIONES

Hay dos fenómenos que, en clave subjetiva, caracterizan la escuela pública actual en Medellín: uno, su desinstitucionalización, dos su rigidez. El primer fenómeno es producido por una desvaloración social y simbólica de la escuela, por políticas estatales y por cambios de relación social de los ciudadanos, es decir, una crisis de reconocimiento. El segundo fenómeno, por una incapacidad de la escuela misma para renovarse desde dentro y permanecer inmutable a las transformaciones sociales.

En este segundo caso, esa rigidez, para beneficio de lo político, ha estimulado las resistencias que, no sólo han favorecido la subjetivación política en la escuela pública, sino también contribuido a una redefinición de la noción escuela en la que se da un mayor protagonismo al sujeto político escolar, cuestionando la idea tradicional de autoridad y anteponiendo lo político a la política.

La subjetivación en el proceso de formación del sujeto en la escuela, no niega la escuela institución, solo la insta a intervenir en el proceso conforme al reconocimiento de lo particular y sus lógicas de lo heterogéneo, como Mouffe (1993) lo había nombrado en una cita utilizada en este artículo, se requiere de una articulación entre lo universal y lo particular.

La formación de sujetos políticos aporta a la democratización de los contextos microsociales, en la medida que puede relacionar las distintas ideas que circulen, en este caso en la escuela, con la creatividad a través de la cual devengan los procesos en torno a crisis sociales comunes. En la subjetivación, esa creatividad apunta al carácter original, novedoso, plástico en sentido artístico, con el que se produzcan las acciones, proponiendo un reto para la educación, a saber: la formación de sujeto político en clave subjetiva.

Este reto de la formación involucra la función del maestro, ya que es un actor clave en el proceso intersubjetivo al interior de la escuela. Alcócer (2012) sostiene. “El aprovechamiento de las subjetividades e intersubjetividades por los profesores en el proceso formativo, a mi modo de ver, puede convertirse en una gran herramienta para garantizar la construcción de conocimiento” (p.102). Porque la categoría sujeto político

escolar, no se agota en el estudiante, comprende otros actores del escenario político escolar como el maestro que, sin embargo, no se desarrolló en este artículo porque la formación política del maestro está principalmente intervenida por procesos allende de la escuela.

Desde la subjetivación y en contextos tan diversos como la escuela pública, la formación de sujeto político posibilita la racionalización de las diferencias y la posibilidad de anticiparse al estallido de la violencia, porque pone de manifiesto las tensiones al otorgar un lugar más visible a la pluralidad de las sociedades contemporáneas y porque las observa en la acción de su propio contexto y no solo como una construcción teórica. “Cuando el sujeto puede hacer interpretaciones de su realidad y además puede identificarla dentro de su proceso de formación de acuerdo a sus intereses, él podría de manera individual y colectiva entender esta realidad y, porque no, transformarla” (Alcócer, 2012, p.102).

Esta racionalización de las experiencias y anticipación a los episodios de violencia rebasa los bordes de la escuela y trascienden hacia otros escenarios sociales que, en cuanto racionalización y prevención, podrían anticipar decisiones políticas en contextos de vulnerabilidad social ante la violencia, la inseguridad o el despojo.

La violencia ha sido un fenómeno desestructurador del tejido social, induciendo a una crisis en el sistema político y a una constante desesperanza social que finalmente fortalece los estallidos de agresión social y la persistencia de la guerra. En este caso, el efecto racionalizador de la subjetividad alerta sobre las amenazas a las que se encuentran expuestos los contextos como producto de sus propios desarrollos y prácticas.

La escuela pública de la ciudad de Medellín, por ejemplo, reflejó por mucho tiempo dentro de sus bordes, las prácticas de la violencia social que estallaba afuera de sus lindes, actuó de manera autoritaria conforme a su estructura institucional, omitiendo la exclusión social del momento histórico, como un factor decisivo para la práctica pedagógica y para la configuración de lo político, sin hacer un reconocimiento activo de las heridas sociales de los individuos. “La experiencia escolar parte de sus actores y de su subjetividad, la construcción de esta experiencia surge de mecanismos objetivos que nos informan sobre el sistema escolar, su funcionamiento y sus relaciones con su entorno” (Dubet y Martuccelli, 1998, p.399).

La estructura institucional de la escuela, a pesar de sí, pone al sujeto en una acción performativa que constituye su experiencia. Y la escuela que está atravesada por tales experiencias como dimensiones subjetivas, posibilita lo que aquí se ha descrito en clave de formación política, permite sujetos sociales más vivos, sujetos políticos más empoderados, una ciudad más democrática.

El enfoque de la subjetividad en el análisis social y político de contextos como la escuela pública, es una herramienta de utilidad para la planeación también en cuestión del diseño de políticas públicas y participación ciudadana, porque favorece el desarrollo zonal o la intervención pública desde las demandas sociales de los territorios, en este caso, promueve acciones públicas de intervención en específico de acuerdo a los contextos y no solo a una línea genérica de gobierno, empoderando a las comunidades.

La ciudad, la comuna y sus escuelas, a través de sus prácticas, tienen el desafío de entender el proceso formativo del sujeto como una cuestión social que produce una experiencia política, y desde la cual, a su vez, el sujeto políticamente constituido, actúa e interviene para la construcción de una escuela, una comuna y una ciudad comprendidas desde las dimensiones de la subjetividad y sus constantes y diversos procesos.

Pese a que en el análisis de lo político, cada escenario goza de su propia particularidad, especialmente cuando son interpretados desde enfoques como el de la subjetividad y cuando la definición de los lugares es el resultado de las prácticas comunitarias; el caso de las escuelas públicas en Medellín, resulta como una muestra significativa de la escuela pública latinoamericana, puesto que reúne una serie de fenómenos sociales asociados con la diversidad y la identidad de los sujetos y las tensiones resultantes de las dinámicas del contexto.

Lejos de dar un cierre a la cuestión del sujeto político desde la subjetivación en el contexto de la escuela pública, esta conclusión pretende señalar algunos elementos distintivos del asunto desde donde es posible generar interrogantes nuevos y con los cuales se pueda llevar la reflexión a otros niveles de desarrollo como la tipología de estudio de caso sobre fenómenos más específicos; en síntesis, el sujeto político es un jugador de una lúdica comunitaria, la de dar y pedir razones; este jugador, comprende y sigue las reglas del juego, desde las más formales hasta las más pragmáticas, reconoce el contexto, sabe de las

intenciones que están en juego, pero juega con la seguridad que le brinda la legitimidad de lo colectivo, todo esto propiciado por el efecto formativo de su acción subjetiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Recuperado de <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf>
- Alcócer, M. (2012). La importancia de las subjetividades para la generación de una educación transformadora en ambientes virtuales. *Revista de investigaciones UNAD*, 11(1), 97-106. Recuperado de <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/774/1412>
- Amador, J. (2017). Cinco historias de mutantes: subjetividad y educación en La era de la comunicación transmedia. *Cátedra doctoral*, (4), 227-246.
- Arias, G. y Villota, F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Ánfora*, 14(23), 39-51. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357834254004.pdf>
- Cortés, C. y Ramírez, J. (2012). Formación ciudadana en Colombia: una propuesta para la universidad desde la perspectiva teórica de Jürgen Habermas. *Revista de investigaciones UNAD*, 11(1), 35-47. Recuperado de <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/771/1410>
- Dahl, R. (2008). *La igualdad política*. México D. F., México: Fondo de cultura económica.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Recuperado de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/en-la-escuela.pdf>

Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Gómez, J. (2017). Prolegómenos para una ética del mal. *Catedra doctoral*, (4), 61–77.

Kruger, M. (2017). Subjetividad política y proyecto común: desafíos y apuestas de la politización juvenil contemporánea desde América Latina. *Catedra doctoral*, (4), 107-120.

Lefebvre, H. (1974). *La producción del espacio*. Recuperado de <https://istoriamundial.files.wordpress.com/2016/06/henri-lefevre-la-produccion-del-espacio.pdf>

Magendzo, A. (2007). Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(4), 70-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140505.pdf>

Mouffe, C. (1993). *El retorno de lo político*. Recuperado de <https://www.liderazgos-sxxi.com.ar/bibliografia/mouffe-chantal-el-retorno-de-lo-politico.pdf>

Mouffe, C. (2012). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona, España: Gedisa.

Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo

educativo. *Revista colombiana de educación*, (50), 87-104.

Torres, A. (2017). El sujeto como desafío político, ángulo de conocimiento y campo problemático. Una aproximación desde el pensamiento de Hugo Zemelman. *Catedra doctoral*, (4), 187-205.

Zemelman, H. (1995). *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina*. Caracas, Venezuela: UNAM/Nueva Sociedad.

Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México D. F., México: El colegio de México.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de La Universidad Bolivariana*, (27), 355-366. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>