



Artista: Flavia Herrero

Del “no aprendí nada” al “hacerse escuchar”. La construcción de subjetividades políticas y ciudadanías en una institución escolar de Bogotá*

- DO "NÃO APRENDI NADA" AO "FAZER-SE ESCUTAR" A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS E CIDADANIAS EM UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR DE BOGOTÁ.
- FROM "I DID NOT LEARN ANYTHING" TO "MAKE YOURSELF HEARD." THE CONSTRUCTION OF POLITICAL SUBJECTIVITIES AND CITIZENSHIPS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN BOGOTÁ

Luis Felipe Caballero Dávila** / lufecada@hotmail.com

Resumen

El siguiente artículo es el resumen de una etnografía sobre la formación de las subjetividades políticas de dos estudiantes en una institución escolar caracterizada por una cultura política escolar autoritaria. Se buscó comprender cómo, por qué y qué tipo de subjetividades políticas y ciudadanías se están dando en los jóvenes que participan de los distintos proyectos de formación ciudadana en la escuela. Se analiza el rol que cumplen las distintas políticas públicas en educación, los proyectos de formación en ciudadanía de la SED (Secretaría de Educación Distrital), la Personería y la Contraloría, la familia, los grupos de pares y la memoria en la formación de dichas subjetividades. Finalmente, se proponen algunas estrategias pedagógicas para la formación ético-política en la escuela.

Summary

The following article is a summary of an ethnography on the formation of political subjectivities of two students in a school institution characterized by an authoritarian political culture school. We sought to understand how, why and what kind of political subjectivities and citizenships are occurring in young people participating in the various projects of civic education in school, the role played by the various public policies in education, training projects on citizenship of the SED, the Personería and the Contraloría, family, peer groups and memory in the formation of these subjectivities are analyzed. Finally, some pedagogical strategies for ethical and political education at school are proposed school.

Resumo

O artigo a seguir é um resumo de uma etnografia sobre a formação de subjetividades políticas de dois estudantes em uma instituição escolar caracteriza-se por uma escola de cultura política autoritária. Buscou-se entender como, porque e que tipo de subjetividades políticas e cidadanias estão ocorrendo em jovens que participam nos vários projectos de educação cívica na escola. o papel desempenhado pelas diferentes políticas públicas em educação, projectos de formação sobre a cidadania da SED, o Personería e Contraloría, família, grupos de pares e memória na formação dessas subjetividades são analisados. Finalmente, algumas estratégias pedagógicas para a educação ética e política na escola são propostos.

Fecha de recepción: 10 de mayo de 2015 Fecha de aprobación: 30 de mayo de 2015

* Artículo que resume la tesis de grado: “Del no hacer nada al ‘hacerse escuchar’. La construcción de subjetividades políticas y ciudadanías en una institución escolar de Bogotá”.

** Sociólogo de la Universidad del Valle y Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional en el Grupo Educación y Cultura Política.

Introducción

Este artículo tiene dos objetivos: exponer los rasgos generales de la tesis de grado para optar al título de magíster en educación, titulada “Del ‘no hacer nada’ al ‘hacerse escuchar’”. La construcción de subjetividades políticas y ciudadanías en una institución escolar de Bogotá”, y exponer los resultados sobre la forma en que se construyen las subjetividades políticas de los estudiantes en el contexto escolar y en el marco de las políticas públicas educativas de la “Bogotá Humana” (2012-2015), y de la Contraloría y la Personería distritales.

Este escrito no pretende resolver todas las dudas, y podrá no contener todos los elementos expuestos en la tesis, esperando suscitar preguntas que lleven a la lectura del texto completo.

El artículo está dividido en las siguientes partes: primero, se hace una introducción a la problemática y la metodología utilizada; segundo, se hace un acercamiento al marco teórico; tercero, se mostrará una contextualización de las políticas nacionales y distritales para la formación en democracia y en ciudadanía entre los años 1980 y 2013, haciendo un análisis de los distintos discursos económicos y políticos manejados en dichas políticas públicas nacionales; cuarto, se describirá, a través de la historia de vida de dos estudiantes, la formación de la subjetividad política de los integrantes del gobierno estudiantil de una institución escolar en Bogotá, analizando cómo las distintas mediaciones sociales contribuyen a la formación de dicha subjetividad; quinto, se expondrá una descripción del contexto y la cultura política de la Institución Educativa Distrital Colegio Julio Cortázar; sexto, se relatará cómo estas subjetividades políticas, formadas en escenarios distintos a la escuela, son interpeladas por la cultura política escolar y el concepto de ciudadanía, participación y democracia que se da en la escuela y los proyectos de construcción de ciudadanos de la SED (Secretaría de Educación Distrital) y la Contraloría y Personería distritales entre los años 2012-2013, y se evaluará la relevancia y el impacto del proyecto de construcción ciudadana de la escuela de la SED y la Personería y Contraloría distritales, en los relatos e historias de vida de los jóvenes contralores,

representantes y personeros estudiantiles entre los años 2012-2013. Finalmente, a la luz de los resultados, se hará una propuesta para la formación ético-política de los jóvenes en la escuela.

El problema de investigación y la metodología

El siguiente artículo pretende indagar cómo, por qué y qué subjetividades políticas y ciudadanías se están dando en dos estudiantes que fueron representantes estudiantiles (una fue personera y la otra, contralora) de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Julio Cortázar¹ en los años 2012-2013.

La finalidad del trabajo de campo era comprender cómo, porqué y qué tipo de subjetividades políticas y ciudadanías se están dando en los jóvenes que participan de los distintos proyectos de formación ciudadana en la escuela, mirando qué rol juegan las distintas políticas públicas en educación, los proyectos de formación en ciudadanía de la SED, la Personería y la Contraloría, la familia, los grupos de pares, y la memoria, en la formación de dichas subjetividades. Esto con el propósito de proponer algunas estrategias pedagógicas para la formación ético-política en la escuela.

El trabajo de campo fue abordado desde las herramientas de la etnografía, la cual permitía recoger las interpretaciones de la realidad de los sujetos, los sentidos que le otorgan a sus acciones y sus motivaciones, e indagar sobre cómo construyen y reconstruyen la realidad social y, en este caso, los sentidos y significados que le otorgan a la política.

De igual manera, la etnografía se eligió como método porque permitió la interpretación y construcción de la cultura política escolar desde los relatos y narrativas de los estudiantes, utilizándolos para interpretar y comprender la cultura política escolar (pensando que la etnografía se define como una interpretación de la cultura) y la forma como se construyen las subjetividades políticas en dos estudiantes.

¹ El nombre del colegio ha sido cambiado por fines académicos, y para facilitar los procesos de entrevistas y de observación.

También se empleó la etnografía para definir cómo la estructura económica y política ha influenciado la construcción de las políticas públicas educativas, la cultura política escolar y la forma como las asumen los estudiantes.

Para este caso, se privilegió la herramienta de entrevista en profundidad, para, desde los datos biográficos, resaltar aquellos acontecimientos que formaron las subjetividades políticas de dos estudiantes.

La observación participante y los documentos recogidos se utilizaron para, desde los relatos, las narrativas de los estudiantes y los discursos de los documentos, configurar el contexto y la cultura política escolar en la cual se insertan las subjetividades políticas de las estudiantes.

Por su parte, la caracterización de las políticas públicas distritales sobre educación y formación en ciudadanía se basó en la búsqueda de información y la consulta e interpretación, por parte de diferentes autores, de los distintos planes de desarrollo y políticas públicas educativas. Así mismo, se realizaron dos entrevistas a los encargados de los proyectos de construcción de ciudadanía entre los años 2012 y 2013 en la Personería y Contraloría distritales.

Con los datos recogidos se mostrará, entonces, un análisis de las políticas públicas educativas entre los años 1980 y 2013, intentando descifrar las visiones políticas, económicas y pedagógicas que subyacen los discursos presentados en dichas políticas. Se evidenciará la forma como buscan generar cierta cultura política y cómo, a su vez, están atravesados e influenciados por la cultura política del país, es decir, su “relación con el contexto socio-cultural [político y económico] del que forman parte” (Jociles, 2005, p. 6).

Marco teórico

Dentro del marco teórico, se construyeron seis categorías que permitirán el análisis de la realidad que se descubre y describe por medio del trabajo de campo, estas son: lo político y la política, cultura política, políticas públicas, subjetividades políticas y ciudadanía.

Se define, en este caso, a *lo político*, a partir de diversas teorías (Aristóteles, 2000; Arendt, 1997; Habermas, 1997; Mouffe, 2007; Ranciere, 2006; Cristancho, 2014), como el espacio y el lugar en donde se encuentran y confrontan las distintas acciones, concepciones, ideas, ideologías y discursos sobre cómo debería ser el orden social, las normas, las autoridades, las jerarquías y las leyes en un contexto determinado.

Por su parte, definimos *la política* como la acción y las prácticas relativas al poder, las leyes, el sistema jerárquico, las normas, las autoridades y el orden social. Acciones que pueden ser de resistencia, transformación, empoderamiento y emancipación y/o de desinterés y sumisión. De la misma manera, *lo político* y *la política* se entienden como expresiones culturales que se dan y se forman a través de procesos de socialización y aprendizaje.

En cuanto a *la cultura política*, se entenderá según lo expuesto por Almond y Verba (1963) y la distancia que toman del concepto y de esta postura Escobar, Álvarez y Dagnino (2001), López (1994) y Herrera, Pinilla, Díaz e Infante (2005), como la forma en que se estructuran, organizan y se dan las relaciones de poder en un contexto dado. Dicho contexto determina las orientaciones, sentimientos, posturas, significaciones, representaciones, imaginarios, valores, costumbres y actitudes de los sujetos, grupos o movimientos con respecto a las relaciones de autoridad y de poder, las cuales pueden ser de apoyo, acomodo a la cultura hegemónica o de oposición y antagonismo. Por tanto, es un campo siempre en disputa, por más que haya una cultura política hegemónica o dominante.

Cultura política que media las *políticas públicas*, es decir, las leyes, decretos, estándares y planes de desarrollo, y en donde *las políticas públicas educativas*, teniendo en cuenta a Pecaut (2001), serían las prácticas y acciones legitimadas y legalizadas desde el Estado (bien sea por consenso, diálogo, imposición o votación) que definen las formas como deben entenderse y darse los objetivos de la educación y en este caso, incluyendo también a los objetivos de la formación en ciudadanía, democracia y derechos humanos. *Políticas públicas educativas* que responden a un campo edu-

cativo en pugna en donde distintos actores formulan y buscan defender sus intereses, hacerlos visibles y reconfigurar el espacio de las políticas.

Así mismo, en la cultura política se darán unas *subjetividades políticas* que se entienden, teniendo en cuenta lo expuesto por Díaz (2005), Ranciere (2006) y Bonvillani (2012), como las representaciones, comportamientos y actitudes que asumen los sujetos frente a la forma como se organizan las relaciones de autoridad y el poder. Visiones que estarían cruzadas por la narración y la memoria, pues se cuentan a través de las opiniones sobre hechos y realidades.

De este modo, la manera como se configura el sistema de gobierno y se dan las relaciones de poder en un contexto dado, como la escuela, generarán, entonces, distintas subjetividades que se posicionan, hacen parte y configuran la cultura política, que es lo que se define como *subjetividad política* y formas de ciudadanía, las cuales implican formas de memoria (de recuerdo y olvido) sobre el contexto o el entorno, desde la propia historia de vida, que mediarán estas miradas, acciones y comportamientos. Subjetividades que son construidas socialmente, y construcciones que pueden darse en el contexto de una cultura política determinada.

Por otro lado, la cultura política que forma e interpela (Buenfil, 1996) a las subjetividades políticas, las cuales se encuentran mediadas por la memoria, está articulada por formas de ver y entender la ciudadanía. Desde distintas teorías se ha entendido a la ciudadanía como una forma de participación. Algunos la limitan al hecho representativo e instrumental del voto; otros hablan de una ciudadanía dialogante, deliberativa, argumentativa, y hay quienes la relacionan con la participación al servicio de lo colectivo y lo común (Horrach, 2009).

La ciudadanía se relaciona con el hecho de poseer derechos y deberes. Algunos hablan de derechos diferenciados para comunidades minoritarias, y otros establecen relación con la idea de méritos y de la iniciativa individual para ganarse los derechos, es decir, cumplir con las obligaciones y deberes (Kymlicka y Wayne, 1997).

Pero, en definitiva, *la ciudadanía* es una forma de subjetividad política que implica una idea de identidad o pertenencia: ser ciudadano es ser un sujeto político (Herrera, 2008). Pero la identidad de la ciudadanía puede estar enmarcada en el Estado-nación, o referirse a un grupo de pertenencia específico (ser joven, mujer, LGBTI, negro, indígena, campesino, etc.) que pugna por un espacio y por unos derechos.

Finalmente, estas subjetividades políticas que se dan en el marco de una cultura política implicarán la memoria, el recuerdo y el olvido de lo que se es y de lo que se fue, de las luchas y las resistencias de los grupos, el país, la ciudad, el barrio y la escuela, y que determinará el tipo de ciudadano que buscarán moldear las políticas educativas públicas distritales y nacionales en formación ciudadana, democracia y derechos humanos y la orientación ético-política que se da en el contexto escolar.

Así, pensándolo desde Boaventura de Sousa (1998), la ciudadanía sería una forma de regulación y de sujeción, pues viene mediada desde los grupos, desde la relación entre Estado y sociedad civil, desde las políticas educativas y los proyectos de formación en ciudadanía y convivencia, interpelando las subjetividades políticas de los jóvenes, sus visiones, representaciones, ideas, concepciones y acciones.

Antecedentes: las políticas públicas nacionales y distritales

En Colombia ha predominado, en la cultura política, una tradición de autoritarismo. Con la Regeneración propuesta por Rafael Núñez, y que para muchos se consumó en la Constitución Política de Colombia de 1886, se otorgó un gran poder de regulación de la vida social y de mantenimiento del orden a la iglesia. Actitud que condenaba los valores de la modernidad como el liberalismo, la libertad de conciencia, la separación de la iglesia y el Estado, el socialismo (López, 1994, p. 30).

Esta política autoritaria, represiva y excluyente de las ideas de izquierda, comunistas y populares, se cimienta y se reproduce con el Frente Nacional hasta la década de los noventa del siglo xx, a pesar de que los partidos

políticos de izquierda tienen una historia que se remonta hacia los años veinte². Según López (1994), uno de los principales problemas de la cultura política colombiana es: “El difícil reconocimiento del conflicto como parte constitutiva del juego social y, por tanto, la necesidad de un tratamiento político y negociado del mismo” (p. 44).

Por su parte, con la crisis y el derrumbe progresivo, en los setenta y ochenta, de los valores religiosos, se empieza a dar una cultura y ética de tipo laico, de modo que se configura por la vía del debate y la búsqueda del consenso un cierto corpus de valores laicos y civilistas, que sirve de sustituto a la vieja ética religiosa, con valores como el respeto a la vida y los derechos humanos, la tolerancia, la solidaridad y la solución pacífica y dialogada a los conflictos (p. 79).

Así, siguiendo a Herrera *et al.*, (2005, pp. 51-55), hasta este momento podríamos hablar de dos perspectivas de la cultura política que se han disputado la hegemonía de la formación en ciudadanía en la educación en Colombia: la primera, el pensamiento cívico religioso, que busca la promoción y defensa del ideario católico, donde la cultura política está en estrecha relación con el virtuosismo de ideario católico. La segunda: la cultura cívica, en la cual se forma en compromisos ciudadanos enfocados en la participación y el alto grado de conocimiento del funcionamiento del sistema político.

En los años noventa, Colombia inicia la adopción simultánea de la Constitución Política de 1991 y del modelo económico neoliberal, produciéndose una apertura política y económica que generará contradicción y marcará todos los desarrollos legislativos posteriores, incluida la reforma educativa y las apuestas para la construcción de ciudadanía (Pinilla y Torres, 2006, p. 17).

De esta forma, mientras la apertura política produjo condiciones favorables para un proceso de democratización e integración de la sociedad, la apertura económica, generada por el modelo neoliberal, impidió dicha posibilidad, puesto que implicó procesos sociales excluyentes, con políticas de ajuste y de privatización

2 “Los intentos de configurar partidos socialistas fuertes en nuestro país, desde los primeros años 20 [...], no tuvieron éxito [...] El partido comunista [...] desde su fundación en 1930 [...] estimulará la difusión de los ideales libertarios y de justicia social” (López, 1994, pp. 100, 102).

de empresas estatales, reducción del déficit público y del gasto público de carácter social (y aumento del gasto en defensa y seguridad), inserción de la economía colombiana en el mercado mundial y disminución de la regulación estatal (p. 23).

Las políticas educativas en los años ochenta y noventa se debaten entre las exigencias internacionales y las demandas de los ciudadanos. Políticas educativas y educación cívica que son entendidas como valores, comportamientos y conocimientos de los sujetos sobre el funcionamiento del sistema político democrático, que buscan el reconocimiento de un orden social y en donde la sociedad es fruto del consenso y la participación de y en los mecanismos diseñados por el Estado para dicha actividad, tratando de eliminar cualquier conflicto a través de la homogenización de los sujetos y la formación en valores cívicos como el respeto y el acatamiento de las normas (Herrera *et al.*, 2005, pp. 52-53, 57).

Con el ingreso del modelo económico neoliberal, se abren las puertas a una plena organización mercantil de la educación, la cual pasa a ser un elemento de consumo individual, configurando una máquina eficiente para la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad, que empieza a regirse por criterios empresariales. Todo esto se visibiliza en el poder otorgado a los rectores-gerentes, lo cual ha debilitado la ya precaria participación de la comunidad educativa y de otros agentes sociales en el gobierno escolar (Pinilla *et al.*, 2006, pp. 27-28).

La enseñanza se desplaza y deja de entenderse como capacidad de aprender para convertirse en mera adquisición de ciertas competencias y aprendizajes básicos, relevantes y pertinentes, y la evaluación educativa adquiere una preponderancia central en el sistema. En la segunda mitad de los noventa se reduce lo educativo al cumplimiento de determinados estándares de calidad y al desarrollo de competencias mínimas en las diferentes áreas curriculares.

Para los años 2012-2013, se plantea desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) el proyecto *Educación de calidad, el camino para la prosperidad* (MEN, 2011), en el cual se define la educación de calidad en los siguientes términos:

Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país (p. 8).

Continúa, de esta manera, el énfasis en una cultura política civilista, donde se resalta la idea de respeto por lo público que separa al ciudadano de lo público como espacio político, y se le da prioridad a los temas de derechos humanos y paz, sin hablar del tema del conflicto, la memoria y la historia del pasado reciente.

A su vez, se seguía dando énfasis a una educación para el trabajo en el marco del proyecto de apertura política y económica desde la lógica neoliberal. En efecto, desde el 2007 la política de calidad se enfoca en fortalecer las características que garanticen dicha inserción; tanto así, que las premisas del plan de desarrollo en calidad se enfocan en tres programas estratégicos que son: el desarrollo de competencias en las TIC (Tecnologías de la Informática y la Comunicación), el bilingüismo y las competencias laborales generales (MEN, 2007, p. 2), donde se le da énfasis a la productividad. Así, para el año 2007, una educación de calidad es la que logra que: “Todos los estudiantes [...] cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de su vida”.

Podemos resaltar que los aspectos más relevantes para la construcción de dicha política de calidad se enfatizan en la cobertura, la evaluación, el financiamiento, la permanencia, el desarrollo de competencias (en especial las laborales y convivenciales) y la productividad (MEN, 2007). Pilares que fundamentan el ingreso de un modelo económico hegemónico como el neoliberal, pero que poco o nada tienen en cuenta las realidades concretas, locales y contextuales del país.

Por su parte, desde las políticas públicas distritales entre los años 2004 y 2011, según distintos autores (Rativa, 2012; Pinilla y Torres, 2006; SED, 2004) y a partir del análisis de los planes sectoriales de educación, se da un mayor impulso a las prácticas extraescolares con el

fortalecimiento de los movimientos y organizaciones juveniles y las mesas locales y distritales juveniles. Modelo propuesto que entendía la política y la ciudadanía como participación deliberativa. Se fomentaban, entonces, las virtudes en la vida pública desde el poder argumentativo y negociado, en donde lo público estaría dado por eso común a todos los ciudadanos y se buscaba mantener el orden social a través del desarrollo de la razón y la deliberación.

Entre los objetivos específicos del plan sectorial de educación del año 2004, se formula la idea de “contribuir a la formación de una ciudadanía deliberante y participativa. [En donde] Las escuelas brindaran los espacios y prácticas pedagógicas adecuadas para que la democracia se convierta en la forma privilegiada de relacionarse y regularse” (SED, 2004, p. 34).

Se promovía, de esta manera, la práctica política a través de los parlamentos y la representatividad, y así se fortalecían los gobiernos escolares. En esta perspectiva, se entiende a la política como la asamblea, la deliberación y la argumentación, y se busca formar subjetividades políticas y formas de ciudadanía centradas en las virtudes de la argumentación informada que utilice los espacios institucionalizados para debatir sus puntos de vista.

Las políticas públicas en formación ciudadana en la “Bogotá Humana”

Con el gobierno de Gustavo Petro (2012-2015), se da una ruptura con estas formas de entender la formación política en la escuela. Ahora lo político se piensa no solo desde los espacios institucionalizados, sino que se abren otros espacios y formas distintas de organizar y estructurar las relaciones de poder.

Así, entre los objetivos del plan (SED, 2012) se formula lograr el empoderamiento ciudadano y docente a través de mesas de diálogo, buscando un aumento en la participación en organizaciones sociales (SED, 2012, pp. 48-49). Se reconoce la ciudadanía como algo dinámico y contextualizado social, espacial y cronológicamente, y se entiende al ciudadano como agente activo y con capacidad para participar, transformar e incidir en el destino colectivo.

Se introduce, en esta política (SED, 2012), un aspecto novedoso que piensa en prácticas políticas más instituyentes como el no recurrir a la tradición o a la autoridad para debatir y argumentar las ideas y temáticas, lo que pone en cuestión prácticas tradicionales de poder y de organizar las relaciones sociales.

Se busca, de esta manera, formar subjetividades políticas que resignifiquen y generen transformación, disenso y resistencia a los modelos tradicionales de la política y de organización de las relaciones de poder, buscando ciudadanos críticos, imaginativos, empoderados y respetuosos de sí mismos y de los demás, y promoviendo la participación de tipo horizontal.

Por lo tanto, se propone desarrollar dentro de la escuela actividades que promuevan la participación activa como ciudadano y se formula el Proyecto de Educación para Ciudadanía y la Convivencia (PECC). El proyecto se materializa en cuatro semanas de la participación, para las cuales se envían tres cartillas para la formación en ciudadanía y convivencia a las instituciones distritales, y en los Planes Integrales de Educación para la Convivencia y la Ciudadanía (PIECC), los cuales tienen como objetivo transformar las relaciones de poder jerárquicas y opresoras por relaciones de poder colaborativas, equilibradas y constructivas, convirtiendo a la institución educativa en un motor de transformación social (SED, 2014, p. 29).

Esta forma de entender la política y lo político y la ciudadanía, implicaría un proyecto de educación para formar subjetividades políticas que resignifiquen y generen transformación, disenso y resistencia a los modelos tradicionales de la política y organización de las relaciones de poder. Por lo anterior, el objetivo del proyecto de la SED (2012, 2014) es contribuir a la formación de ciudadanos que tengan las capacidades para incidir en la construcción de ciudadanía y que adquieran los saberes y valores con los que nuestra sociedad actual está comprometida, buscando empoderar a los actores de la comunidad educativa. Ciudadanos que deben ser “críticos, imaginativos y empoderados, respetuosos de sí mismos y de los demás [que reconozcan al ‘otro’] y [valoren...] la diferencia, que sean capaces de definir con responsabilidad y autonomía sus vidas y contribuir desde sus reflexiones, ideas y actos al cambio

social” (SED, 2012, p. 58), en donde los conflictos se conviertan en oportunidades de construir acuerdos y generar transformaciones hacia una sociedad más equitativa y justa (SED, 2014, pp.10, 13).

Por lo tanto, la formación en ciudadanía que se formula en la “Bogotá Humana”, se aleja de la idea de formación ciudadana para el mantenimiento del orden social propuesto en los proyectos generados entre el 2004 y 2012, y parece querer garantizar, como propuso Herrera (2008, p. 3), los elementos para que el individuo devenga en un sujeto político, no solo a través del conocimiento de los derechos políticos, sino también a través de procesos que lo configuren como sujeto autónomo, con capacidad de tomar decisiones e intervenir en las diversas esferas de lo público, en donde tienen lugar variadas disputas y negociaciones sobre asuntos referidos al gobierno de los seres humanos y la política.

La cultura política promovida desde la política pública educativa de la SED, entre los años 2012 y 2013, podría definirse entonces como la búsqueda y organización de las relaciones de poder en forma horizontal, que se estructuran y organizan a través de la transformación de las relaciones de poder tradicionales en las escuelas, desde un empoderamiento de las bases (estudiantes) y del colectivo, en la búsqueda de la emancipación.

Por su parte, para los años 2012-2015 en el proyecto de la Personería Distrital, según lo contado por una de las personas que lideran el proyecto (entrevista a Luisa, 2013), se buscó exaltar las virtudes vinculadas a ciudadanías comunitaristas al hablar de pluralismo y construcción de metas en colectivo (estudiantes). Igualmente, se introducen ideas de emancipación y cambio desde los discursos que se dan en las charlas de sensibilización, lo que pondría al proyecto en el entendimiento de la política desde un carácter instituyente, en el cual son posibles las resistencias, los sueños y las utopías, la transformación, la emancipación, la creatividad y la autonomía. Sin embargo, la campaña formativa de construcción de ciudadanía está enfocada, en un principio, en la idea de representatividad, en cuanto enseña cómo se debe ser un buen líder y un buen candidato a personería, es decir, se enfoca más en un modelo de cultura política civilista.

En cuanto la Contraloría Distrital, desde lo contado por el encargado del proyecto (entrevista a Carlos, 2013) su proyecto se enfoca más en la idea de la responsabilidad y cumplimiento de los deberes, y se resalta la idea civilista de que la función del ciudadano es controlar a quienes ocupan cargos públicos y juzgar su conducta, involucrándose en la discusión pública, controlando la forma en que se da el gasto y defendiendo lo público. En otras palabras, se entiende la política desde su carácter instituido y la cultura política desde un carácter civilista de respeto por lo público, separando lo público de lo político y la política.

Se observa, en este recuento de las políticas públicas en educación y formación ciudadana promovidas desde el entorno local de la SED, la Personería y la Contraloría, que se está dando un enfoque contrario al fomentado en el contexto nacional desde las políticas del Ministerio de Educación, pues se busca fomentar una organización distinta de las relaciones de poder y una visión de la política, mirándola más desde la resistencia, la transformación y la emancipación. El enfoque es fomentar una cultura política en donde se propicie un empoderamiento de las bases y un cambio en las relaciones verticales de poder.

Las subjetividades políticas y la escuela

La subjetividad política es la interpretación que hace el sujeto de la forma en que se configuran, manejan y organizan las relaciones de poder, las cuales, a su vez, interpelan estas posturas, representaciones, orientaciones, significaciones, actitudes, prácticas y valoraciones construidas y asumidas por los sujetos que transitan entre la: “sumisión/sometimiento y el empoderamiento/emancipación” (Cristancho, 2014, p. 102).

En este caso, miraremos cómo se ha construido la subjetividad política de Isabela y Camila, ambas estudiantes que ocuparon cargos de representación estudiantil (personería y contraloría) en el Colegio IED Julio Cortázar, para observar, a través de sus relatos, cómo son interpeladas y qué papel juegan el contexto escolar, los proyectos de formación en ciudadanía y convivencia de la SED, la Personería y la Contraloría en

dichas subjetividades y cómo se representa la cultura política de su escuela, cómo la construyen y como son afectadas por esta.

Teniendo en cuenta las conversaciones tenidas con Camila (2013, 2014, 2015) e Isabela (2012), y la reconstrucción de su relato de vida, se puede resaltar cómo, en el caso de la formación de las subjetividades políticas de las estudiantes, la familia ocupa un lugar privilegiado en su formación.

Así, en el caso de Isabela, ella nos cuenta que en su familia se resuelven todos los conflictos de forma consensuada y dialogada, lo que le produce disposiciones e interpretaciones de lo político que tienen que ver con el diálogo, con la solución negociada, la solidaridad y una participación que se ve representada en el apoyo y no solo en la representatividad política y el voto. Al preguntarle por su definición de democracia, Isabela responde: “[La democracia] no es solo votar por una persona, sino apoyarla en todo el proceso que tiene [...]” (entrevista a Isabela, 2012).

De igual manera, en la construcción de su relato de vida nos da cuenta de distintos procesos, como por ejemplo el haber sido víctima de desplazamiento forzado, que configuran y motivan una decisión de alejarse de proyectos y procesos políticos militantes, de marchas y partidos. Se refleja así una idea de la política no como pugna o lucha, sino como diálogo y consenso.

En este sentido, estas experiencias de vida y la forma como las reconstruye Isabela, permiten entender la subjetividad política que ella ha constituido desde sus relaciones en el hogar y sus experiencias familiares, donde prima una idea de lo político, de no querer discutir y “pelear”, como ella misma lo dice: “[...] me desanimé porque me di cuenta que la política no era lo mío, porque no me gusta pelear con ciertas personas que no van a cambiar [...]” (entrevista a Isabela, 2012).

Igualmente, en sus palabras se ven cómo sus recuerdos, en especial lo vivido con la migración forzada, generan la visión de un autoritarismo en contra del cual es difícil dar una lucha y llegar a acuerdos negociados y que termina generando sumisión y sometimiento.

Por su parte, desde los relatos de Camila, la forma como se daban las relaciones de autoridad en su familia, a través de la imposición y el autoritarismo, fueron generando en ella la idea y la acción de impugnar la posición en la que era colocada en su hogar: “mi papá nos disciplina a los golpes. Mi papá siempre ha dicho que uno solo a los golpes aprende y eso, entonces nos pegan. Cuando pequeña me pegaba porque yo era muy inquieta” (entrevista a Camila, 2013).

Para Humberto Cubides (2007), el sujeto no solo es determinado, sino que posee la posibilidad de crear a través del cuidado de sí y la reflexión constante sobre sí mismo, que le da cierta libertad y le permite desligarse de las estructuras de control, las cuales buscan someterlo a moldes normalizadores y normativos. En este caso, una experiencia que parece ser significativa en la construcción de la subjetividad de Camila es la relación con su padre, en donde la producción simbólica de la figura de autoridad, como autoritarismo e imposición, y emocional, como dolor, va configurando esa forma de ver y la construcción de los sentidos y significados referentes a la idea de poder y autoridad, como algo impositivo, y disciplina, como amenazas y golpes. Esto hace que se revele contra esa figura de autoridad, para empezar a cuidar de sí misma y lograr emanciparse de esas formas de control que no le parecen adecuadas y le molestan. Camila desarrolla una reflexión constante sobre la posición y el rol que quiere asumir en su familia, lo que la lleva a desligarse de esas formas de control y buscar su empoderamiento/emancipación.

En séptimo, más o menos, tuve todo un rollo ahí con mi papá, [por]que no le gustaban mis amigos y a mí sí [y] le llevaba la contraria, como que pensaba más en lo que yo creía que era mejor para mí y no en lo que él me decía. Me cansé de oír que me dijera: “es que acá se hace lo que yo diga porque soy su papá”. Cuando, el hecho de que lo sea, no significaba que tenía que comportarse conmigo como quisiera. O sea, como empecé a conocer más sobre la imposición y eso, digamos que me cansé. Además, al escribir eso (una ponencia sobre la autoridad y el autoritarismo en la escuela que hizo en noveno para el Foro Institucional), me sentía como con ese “poder” de dejar de temerle por ser mi padre y de hablar con él y contradecirlo (entrevista a Camila, 2015).

Así, la subjetividad política de Camila recusa e impugna las posiciones en las cuales es colocada, generando resistencia contra la forma autoritaria y violenta de imponer las reglas. En su discurso siempre se refiere a la pugna por los puntos de vista en contra de los autoritarismos y la impugnación a esa posición en la cual las autoridades, el contexto y la cultura política quieren colocarla como mujer, como estudiante y como hija.

En cuanto a otros entornos sociales, en ambos casos (Isabela y Camila), los entornos reforzarán esas subjetividades políticas que han formado desde sus relaciones familiares y en el hogar. De esta manera, Isabela en la iglesia³ es interpelada para reforzar su visión de participación desde el diálogo, los argumentos y la palabra, mientras que Camila, refuerza, a través de la relación con la música, su novio y sus amigos, su oposición a unas relaciones de poder y una cultura política basadas en la imposición y el autoritarismo y la idea de buscar, a través de sus acciones (la política), transformar su entorno y su realidad, asumiendo una postura de empoderamiento/emancipación.

Estas subjetividades políticas de Isabela y Camila se verán inmersas en un contexto escolar que las interpelará y les posibilitará una forma de ver, interpretar y construir la cultura política escolar y su subjetividad política dentro de este entorno. Subjetividad política que será la que medie en sus posiciones, decisiones y acciones (política) dentro de un ámbito público como es la escuela.

Para definir esta cultura política en la cual se ven inmersas Isabela y Camila, se dará un testimonio como ejemplo: en el año 2011, los estudiantes presentaron un pliego de peticiones, junto con un grupo de estudiantes en donde expresaban las problemáticas del colegio a rectoría. Iniciativa que nació desde la asesoría del Sindicato Estudiantil, que es una organización de estudiantes de escuelas secundarias. No obstante haber recogido firmas, el pliego quedó a nombre de una sola estudiante, la cual fue llamada a la oficina de rectoría (en donde se encontraba la policía, la rectora del colegio, el pagador, una coordinadora, el jefe de vigilancia y una docente de

3 Isabela asiste a una iglesia cristiana-protestante, a la cual ella se refiere cuando la relata como la iglesia.

primaria), para ser indagada por dicho pliego y por el reparto que la estudiante había hecho de unos volantes, el día anterior, del Sindicato Estudiantil, en donde se hablaba de las problemáticas de la educación:

[...] a mí me dijeron que ¿quién me había ayudado a hacer el pliego de peticiones?, entonces, me empezaron a hacer preguntas, que donde vivía, que cómo me llamaba, que el celular de mis papás. Luego de eso revisaron las cámaras, yo anteriormente, antes de eso, había presentado a los compañeros un comunicado donde decía la problemática de la educación, yo me senté en el sofá y llego la policía. En ese momento, ella (la rectora) empezó a ver mi historial, yo no sé cómo hizo, pero ella vio en qué colegios estudiaba antes, de qué barrios había venido, ella me dijo que yo venía de sur a norte haciendo revolución. En ese momento ella ya me había dicho que yo era una guerrillera, que yo estaba con las FARC, que en cualquier momento iba llegar un helicóptero y que me iba llevar para la selva, pues claro, yo estaba asustada y ella me dio miedo porque sabía que no sabía defenderme. En ese momento ya ella llamo a la policía [y] a mí me llamo un compañero del SIE (Sindicato Estudiantil) y me dijo que qué me había pasado, porque de hecho yo llamé a mi hermana y yo le dije “mire que me tienen acá”, porque en ese momento ya me habían dicho que yo era una guerrillera y yo pensaba que me iban a meter a la cárcel, me dijeron que me iban a meter a la cárcel. Entonces el compañero me llamó, y él me dijo pues si no hay ninguna persona de derechos humanos, usted es menor de edad primero que todo, si no hay un papá, si no hay una persona de derechos humanos, usted no diga nada, porque ellos no tienen derecho a usted tenerla ahí, entonces que hice yo, yo me quede callada frente a todo lo que me preguntaban. Cuando llegó la policía también me empezaron a hacer preguntas, me dijeron que les diera el número de mi papá y pues yo no se los daba, ahí fue cuando en ese momento la policía empezó a requisarme, me cogieron la maleta y requisaban hoja por hoja del cuaderno, revisaban todo, bolsillos, revisaban la carpeta en donde yo tenía unos documentos del tema de los comunicados que había repartido, yo tenía otros ahí, me los quitaron todos y empezaron a revisar todo lo del

sindicato estudiantil y luego de eso tuve que apagar el celular, le tuve que quitar la SIM Card porque la rectora, así, textualmente me dijo, porque me querían quitar el celular: no tranquilos que el celular ya está filtrado y aquí todos le escuchamos lo que ella diga. Luego de eso el compañero del sindicato estudiantil llamó a derechos humanos, fue alguien de derechos humanos de la Alcaldía (Local) pero no lo dejaron ingresar, ya después de que pasó eso, ellos se dieron cuenta de que ya se habían enterado de lo que había pasado y me dejaron salir, me tuvieron como alrededor de dos horas y medía ahí. (Luego de eso) me llamaron a la coordinación, a mi papá, mi papá me apoyó totalmente, pues él estaba totalmente en desacuerdo con lo sucedido. A mí en el observador [me colocaron la anotación] y decía que por hacer parte de grupos guerrilleros y por incentivar a mis compañeros [...] (entrevista a Laura, 2013).

Desde este ejemplo y las narrativas de los estudiantes, se define la cultura política del colegio en donde Camila e Isabela fueron representantes, como una cultura política autoritaria y que se fundamenta en el verticalismo, las jerarquías rígidas y la perpetuación de las relaciones de autoridad y poder tradicionales.

[El Colegio es] la UPJ⁴ en persona. En las cárceles hay cámaras, hay represión de ideas, es un espacio que una persona quiere para ella y que no permite que otras personas entren a su espacio. Tenían cámaras por todo lado: por los baños. Tienen más poder y autoridad los celadores [que] los profesores. Muchas veces iban policías al colegio y requisaban a los niños, requisaban a todo el mundo (entrevista a Laura, 2013).

En cuanto a las políticas, primaba una perspectiva de orden y disciplina, que busca, a través del control de los cuerpos, la sexualidad, el espacio, el tiempo y los detalles, la vigilancia constante y la estigmatización de la oposición, un control sobre las mentes dispersas y subversivas de estudiantes y docentes y la erradicación del conflicto.

4 La Unidad Permanente de Justicia es el lugar en donde se retiene transitoriamente a las personas que cometen una infracción a las normas de convivencia del Código de Policía Nacional y Distrital.

[...] ella quiere que todos sean así rígidos, como militares, como siempre bien peluqueados, bien uniformados y son cosas que a la final no te van a servir. Todo ese tema de la homogeneidad, que todos vamos en uniforme, que no puede ser entubado, sino que tiene que ser recto, que tienen que ser los tenis blancos, que los hombres deben ir peluqueados, que las mujeres no pueden estar con maquillaje, sin las uñas pintadas [...] (entrevista a Diana y Claudia, 2013).

El año antepasado tuve un problema con la rectora por mi corte de cabello, ella me mandó a psicología, empezó a decirme que si yo me sentía un niño, que si yo era un niño que ella no me iba a aceptar en su colegio así, en fin, en resumen, me molestó simplemente por mi corte de cabello, me sacó tres días, me tocó llevar a mi prima que estudia derecho (entrevista a Lina, 2013).

La rectora tuvo una charla conmigo, entonces, me dijo que no me dejara llevar por los profesores, por los comentarios de los profesores, que no fuera a hacer las cosas de mala manera. Me dijo que había ciertos docentes que estaban incentivando y enseñando sobre guerrillas e incentivando a que los estudiantes estuvieran en grupos de izquierda, que fueran izquierdistas, que solamente estaban presentando la posición de izquierda, me dijo los nombres, que unos ya se habían ido, que aún quedaban unos en el colegio, me los nombró, me dijo que no me dejara influenciar de esos profesores, que yo no tenía nada que ver con esos profesores, que yo no tenía que hablar con ellos porque ni siquiera me daban clase, que no tenía que comentar lo que pasaba en el consejo directivo con ellos, atentando contra la integridad, contra la integridad de ellos todo el tiempo, en pocas palabras, me dijo yo no quiero que hable con ellos porque ellos son los que te están metiendo ideas en la cabeza. Luego ella pasó por los salones y dijo que había profesores izquierdistas, que querían que tiraran piedra, que había estudiantes que habían estado en las marchas por la destitución de Petro, que a ella no le parecía que los estudiantes debían estar por allá. Nos dijo que éramos jóvenes influenciados (entrevista a Camila, 2014).

El estilo directivo, desde las narrativas de los estudiantes, podría catalogarse como vertical y autoritario, pues siempre se toman las decisiones de arriba hacia abajo, sin consulta de ninguno de los estamentos de la comunidad educativa y sin preguntar a los estudiantes. Sistemas autoritarios que presentan una clara dificultad para incorporar cambios tendientes a darle un mayor grado a la participación estudiantil (Cajiao, 1994, p. 68).

Todo el colegio cree que la rectora es lo peor que existe, ella siempre quiere, como, mantener su posición de que ella está arriba, siempre quiere imponer eso y se le nota a leguas, si no, no andaría con dos bachilleres detrás de ella. La rectora siempre quiere mantenerse como la autoridad mayor y así la tienen que ver, es autoritaria porque todos 'le comen', todos son "Dra. o señora rectora", yo no sé cómo generará esa autoridad, pero la genera en la mayoría de los profesores y los administrativos. Me represento la rectora como el arriba porque literalmente está arriba, ella dice que está arriba y está su 'superescritorio' y ahí están las sillas para sus súbditos y ella está ahí arriba, ella quiere verse como autoridad (entrevista a Camila, 2013).

[A la rectora] nada le gusta, nada le parece, el colegio es de ella, solo se hace lo que ella diga. Ella no permite ningún tipo de actividad o proceso o espacio donde los estudiantes piensen por sí mismos (entrevista a Paola, 2012).

Frente a esta cultura política, Isabela y Camila asumen desde su subjetividad política unas interpretaciones, ideas, acciones y comportamientos. Ambas, desde su experiencia, se representaban el contexto escolar como un sistema de organización de las relaciones del poder autoritario, altamente jerarquizado.

En el colegio marchar era malo, opinar lo que no se debía era malo, todo se ocultaba debajo de diplomacia, de papeles, de normas, de conductos regulares y de el apodo de "mis hijos" (entrevista a Camila, 2015).

[En mi casa se toman las decisiones] hablando, charlando, entre todos [y en el colegio] la rectora toma las decisiones sobre todo, ella hace lo que quiera con el colegio (entrevista a Isabela, 2012).

De igual manera, lo representan como un contexto falto de participación directa y difícil e imposible de cambiar y en donde los procesos de participación se instrumentalizan y se limitan a los procesos de elecciones y asambleas estudiantiles.

[Los estudiantes] nunca participan. [Creo que] debe de haber más concientización de que si hay una persona en frente de la rectora, [defendiendo] sus derechos, que ellos también apoyen, que no se quede simplemente en el voto, porque muchos creen que solo es votar y no tienen que seguir en el proceso del que está representándolos (entrevista a Isabela, 2012).

[Se supone que el consejo directivo] es para tomar las decisiones de lo que sucede en colegio, pero pues, digamos que no se toman como tantas decisiones. [La Rectora] muestra en que se gastó la plata, pero pues no podemos decirle: gastémonos la plata en esto, es una decisión que ya tomó y que nos está informando. [También] se escucha hablar a un señor de números y cifras, chupamos incienso y el gatico (movimiento de la mano hacia arriba y hacia abajo) (entrevista a Isabela, 2012).

El consejo directivo: está la agenda, la secretaria me pasa la agenda, llegamos, la agenda ya está escrita, no se consensúa, casi siempre nos habla el contador, siempre nos entregan las hojas en donde dice en qué se ha gastado la plata, hablan los coordinadores, hay informe de todos los comités, casi siempre se toma el punto de calidad, no sé por qué, pero es hartito, sobre las normas ISO 9001, los mapas de procesos, la norma de calidad NTGP 1000 y las metas y eso, y el punto de varios en donde cada uno habla y dice sugerencias y ya. Básicamente vamos a firmar y a votar (entrevista a Camila, 2014).

De esta manera, Isabela decide en esa esfera de lo público, como lo pueden ser los consejos directivos y los consejos estudiantiles, no aparecer en disenso, retraerse de esa política (pugnar) dentro de la escuela y no luchar por espacios y por sus ideas, para convertirse en una subjetividad política que empieza a desinteresarse.

[...] pero no fue divertido porque pensé que iba a ser más... no casi no... que iba a tener más; más

apoyo de la gen... como del colegio en sí, o sea y no solo de un profesor. Me desanimé porque me di cuenta de que la política no era lo mío, porque no me gusta pelear con ciertas personas que no van a cambiar (entrevista a Isabela, 2012).

Camila, por su parte, se niega la posibilidad de un disenso en espacios no institucionalizados, olvidándose de la importancia de la disputa, estigmatizando el conflicto y limitando la posibilidad de desafiar realmente las relaciones de poder establecidas.

En el consejo estudiantil hubo muy poquitas reuniones, creo que solo dos. Realmente nunca decidimos qué hacer, es ir y llamar lista y hablar de que tiene que representar al curso y hablar de que tiene que ser conciliador en los conflictos y se quedaba en eso, cosas básicas, no hicimos nada del otro mundo (entrevista a Camila, 2014).

Camila genera, como nos explica Ranciere (2006), una interpretación unívoca de las situaciones, y se niega la posibilidad de descubrir otros modelos o tipos de interpretación, es decir, se niega la posibilidad del desacuerdo o disenso y entrega el ejercicio de la práctica política al parlamento (consejos estudiantiles y directivo). Consenso que reduce la política a *la policía* (directivas)⁵, pues la esencia del consenso es la anulación del disenso. Anulándose el disenso, su subjetividad, que es crítica de la situación del colegio, ve limitado su actuar a ciertos espacios, por lo cual no se da un cambio real de las relaciones de autoridad en la escuela.

Por su parte el proceso democrático en la escuela es narrado como algo muy distante de la política educativa distrital formulada en el PECC (2014), pues los estudiantes se dan cuenta, desde su experiencia, de la instrumentalización y lo poco útil que es para generar cambios en las relaciones de poder.

5 Para Ranciere (2006), lo político es el encuentro de dos procesos heterogéneos. El proceso del gobierno, que organiza el consentimiento de los hombres y distribuye jerárquicamente las posiciones y las funciones, al cual él nombra como la *policía* y el segundo el proceso de igualdad. Se podría entender, entonces, a las directivas y a sus acciones como la *policía*, las cuales, desde la vigilancia constante y el castigo, no quieren permitir un proceso de emancipación y autorregulación de los estudiantes.

El ambiente democrático solamente se ve cuando es la época de elecciones de personero y contralor, eso sí hay carteleras por todo lado, todos los profesores “ay, escojan al más correcto” y eso promueven la democracia y que participen, además nos dan puntos (nota) por votar. Incluso teníamos que guardar el certificado electoral para que nos dieran puntos. Durante esa semana, se eligieron tales, los que quedaron, pero ni siquiera esos que quedaron, ya que están representando, se esfuerzan para hacer cambiar un poco las cosas (Grupo Focal 1, 2013).

Se observa, de esta manera, siguiendo a Cubides (2000), en el relato de los estudiantes, cómo para la conformación del gobierno escolar se realizan actividades de tipo instrumental, en donde el profesor dedica tiempo de clase para hablar acerca de lo que es el gobierno escolar, para qué se conforma y los requisitos para ser representante. Se hace campaña, se habla de democracia durante las elecciones, incluso se promueve una especie de clientelismo al otorgar nota por participar, pero el tema parece olvidarse después de estas semanas: “La verdad, la democracia de una dirección de grupo no pasa. En la dirección de grupo nos hablan de eso, de las elecciones y que democracia es que usted eligiera un personero y un contralor y ya” (Grupo Focal 2, 2013).

También se dan dentro del proceso restricciones para que no se genere ningún tipo de discordia ni controversia, es decir, para que no se generen cuestionamientos al orden institucional, en donde todo se controla desde las directivas, representadas por los estudiantes como la rectora. Se vetan, entonces, candidatos, y se imponen representantes:

En el proceso de elecciones si no estoy mal eran cinco candidatos, de los cuales a tres les pusieron trabas: uno porque no llevaba más de un año, otro porque tenía tatuajes y otra porque había tenido un proceso disciplinario por las marchas y los panfletos. Se comienza vetando, lo más extraño es que eran cuatro y tres de esos los vetó (la rectora), recuerdo que gana (el de los tatuajes) y con el tiempo queda otro, fue casi una imposición: gana uno y sin embargo imponen a otro, fue como imponer a alguien que sabía que no iba a poner

tanto problema. De información no teníamos nada, pasan por los salones y ese es el momento electoral (entrevista a Nataly, 2014).

Igualmente, se les inculca la idea de pedir permiso (gestionar) y no de autonomía o empoderamiento, en donde las directivas, representadas por los estudiantes como la rectora, les aprobaban qué podían proponer y hacer, y qué no:

[Nos decían que teníamos que hacer] gestión ante rectoría. (Grupo Focal 2, 2013)

Cuando uno se va a postular supuestamente pasan las propuestas a ella (la rectora) para que ella diga si sí o si no. La rectora tiene que aprobar las propuestas, todo tiene que ser aprobado, primero pasa por la coordinadora y la coordinadora se las pasa a la rectora y la rectora tiene que aprobarlo y si no pues uno tiene que cambiarlas, porque no le parece (entrevista a Camila, 2013).

En cuanto a cómo son Camila e Isabela, mediadas e interpeladas por los proyectos de la SED y la Personería y Contraloría Distritales, dicha interpelación no existe, pues el proyecto democrático que se vive en su escuela y que es contado desde la experiencia de los estudiantes se aleja mucho de la idea que se proyecta desde la SED, con su PECC (2014a), y de la Personería Distrital, pues no se buscaba empoderar a los estudiantes, reformular las relaciones tradicionales de poder vertical y jerarquizadas y transformar las realidades, sino seguir limitando la democracia a un proceso de elecciones, deliberaciones y votaciones, que no represente un peligro para ese poder instalado de forma tradicional. En este caso, el derecho a participar se convierte en una forma de regulación de la relación entre los estudiantes y las directivas, pues se limitan los espacios de participación a espacios controlados e institucionalizados.

Es en estos escenarios, procesos y a partir de estas experiencias que Isabela ve que su participación no era efectiva para cambiar la vida institucional (motivación inicial con la que realiza su proceso de personería). Camila, por su parte, deja la posibilidad de resistencia y oposición real, al limitarla a los espacios institucionalizados en donde era minoría. Escenarios en donde al racionalizarse, burocratizarse (conductos regulares)

y deliberarse (consejos directivos y estudiantiles) la participación, llenan de desinterés a Isabela y de desánimo a Camila.

Al respecto, comenta Camila: “el desinterés llega junto a la impotencia de no poder hacer lo que tenías en la cabeza, desanima ver la falta de apoyo y de decisión y convicción de hacer las cosas y te alejas” (entrevista a Isabela, 2013).

Las conclusiones y la propuesta

A partir del trabajo de campo y la teorización realizada, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Hay desde las políticas públicas distritales una apertura a la participación de los estudiantes y una búsqueda de su empoderamiento, pero, paradójicamente, al mismo tiempo en la institución escolar estudiada se dan unas prácticas que cierran los espacios de participación e impiden el empoderamiento de los estudiantes y la transformación de las relaciones verticales de autoridad. De esta forma, no habría una relación entre lo enunciado desde los discursos promovidos en la Secretaría de Educación Distrital (y su proyecto, el PECC), la Personería Distrital (y su proyecto “Construcción de ciudadanos”), y la Contraloría Distrital (y su proyecto de formación de ciudadanía) y la realidad escolar, por lo menos en esta escuela.
2. Las culturas políticas autoritarias promueven subjetividades políticas desinteresadas, desanimadas e instituidas, pues dicha cultura política colocará barreras a experiencias de resistencia, disidencia, emancipación y oposición, limitándolas al uso de los conductos regulares y a los mecanismos institucionales de participación constituidos para esa labor desde la ley y desde las políticas públicas (consejos y asambleas) o por medio del control, la vigilancia y la amenaza.

3. La “democracia liberal”⁶ y el modelo civilista hace difícil el disenso y lo opuesto y limita la posibilidad de transformación de las posiciones otorgadas desde *la policía* (gobierno-directivas), pues el mismo sistema parlamentario (asamblea, consejos y representantes), de cálculo racional de intereses (gestionar) y de deliberación, no funcionaría para movilizar las pasiones, ya que al estar sometidas a la burocracia (conductos regulares), la exagerada racionalización de la democracia y el consenso, se limita la posibilidad de pensar otros espacios y el desafío de las relaciones de autoridad establecidas.

4. La familia juega un rol importantísimo en la formación de las subjetividades políticas de los estudiantes, pues su experiencia y relaciones mediará en la forma como se representan, las actitudes que toman y los comportamientos que tienen ante la cultura política.

Finalmente, teniendo en cuenta las conclusiones, se hacen, entonces, las siguientes propuestas:

1. Introducir la pedagogía de la memoria y la historia reciente del conflicto armado colombiano en las escuelas y en sus currículos⁷. Este tipo de enseñanza les permitirá entender a los estudiantes la cultura política del país y les despertará la posibilidad de generar opciones de cambio y transformación de la realidad.

⁶ Para el trabajo de campo se entendió como “democracia liberal”: aquella democracia parlamentaria, que instrumentaliza la política a través del voto y las elecciones de representantes de los distintos grupos, asociaciones, clases, partidos y personas que conforman la sociedad, los cuales deliberan y luego deciden, igualmente, a través del voto. Democracia representativa que se basa en la formación de virtudes civilistas como la argumentación, la razón, la deliberación, el debate, la negociación y la búsqueda del consenso, en donde las decisiones se someten a los fallos, sentencias, leyes y medidas de la mayoría; en otras palabras, en donde las decisiones se legitiman a través de un pacto que garantiza el acatamiento y la obediencia.

⁷ La pedagogía de la memoria busca a través de la enseñanza del conflicto armado colombiano y de la historia reciente desde la visión de las víctimas y los otros, introducir una visión crítica de la realidad del país y de la cultura política. No obstante, en el presente artículo no se profundizó mucho sobre este tipo de pedagogías para la formación ético-política.

2. Visibilizar, a través de distintas herramientas (cine-foros, conversatorios, creación de murales y de exposiciones creativas), en la cátedra de ciencias sociales, alternativas distintas de participación de los ciudadanos como lo son: los movimientos sociales y los movimientos políticos.
3. Realizar debates sobre temáticas que pongan en cuestión las formas de participación de la democracia liberal moderna, en donde los estudiantes tengan procesos de desidentificación e identificación con las causas del otro. Debates que permitan visibilizar distintas posiciones disímiles sobre el mismo asunto y que no tendrían que llegar a acuerdos o consensos, sino permitir un espacio legítimo de participación de todas las posiciones y la oposición⁸.
4. Incentivar y propiciar la creación de movimientos sociales y políticos de los estudiantes en la escuela, teniendo en cuenta las características de los movimientos sociales juveniles y las problemáticas más sentidas por los estudiantes. Movimientos que hagan un análisis de la cultura política escolar y busquen la transformación de las relaciones de poder tradicionales en la escuela.

Finalmente, quedan como interrogantes: ¿Qué pasa con las subjetividades políticas de los estudiantes (Isabela y Camila) después de salir de una cultura política escolar autoritaria? ¿Cómo generar transformaciones de las culturas políticas escolares caracterizadas por relaciones de autoridad tradicionales? ¿Qué ocurrirá en un futuro con estos contextos escolares en donde la cultura política escolar se caracteriza por el autoritarismo y la verticalidad? ¿Se darán formas de resistencia y oposición que transformen la realidad de estos contextos escolares, o se perpetuarán en el tiempo? ¿Qué efectos

⁸ Propuesta apegada al modelo adversarial que es formulado por Mouffe (1997) como la posibilidad de existencia de un otro opositor, con el cual puedo estar en desacuerdo y verlo como un adversario y no como un enemigo. Debates en donde no se busque el acuerdo y el consenso, sino que se dé posibilidad al disenso, al desacuerdo y al agonismo, entendiendo que la política está marcada por un irreductible carácter conflictivo que no debe reducirse al consenso y al olvido de su carácter antagónico.

tendrá en culturas políticas autoritarias la propuesta de una pedagogía de la memoria, de fomento de otros espacios de participación (como los movimientos sociales) y de modelo adversarial?

Referencias

- Almond, G., y Verba, S. (1963). *La cultura política*. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/cpuno/asoc/profesores/lecturas/almondverba.pdf>
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. (2000). *Política*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Buenfil, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*. México: DIE (Departamento de Investigaciones Educativas).
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible cada de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. Piedrahita, A. Díaz, y P. Vommaro (Comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 191-202). Colombia: IDEP-CLACSO (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – Consejo Latinoamericano de las Ciencias Sociales).
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Colombia: Fundación FES (Fundación para la Educación y el Desarrollo Social).
- Cristancho, J. (2014). La categoría oposición política: Reflexiones para su conceptualización. *Revista Análisis Político*, (81), 98-113. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cubides, H. (2000). *Gobierno escolar y educación ciudadana. Estudio de Casos*. Bogotá: Universidad Central – DIUC (Dirección de Investigaciones de la Universidad Central)– Compensar.
- Cubides, H. (2007). Política y subjetividad, experiencia o cuidado de sí y la creación de otros mundos. *Revista de Ciencias Humanas*, (37). Bogotá: UTP (Universidad Tecnológica de Pereira).
- Dagnino, E. (2001). Cultura, ciudadanía y democracia: los discursos y prácticas cambiantes de la izquierda latinoamericana. En A. Escobar, S. Álvarez, y E. Dagnino (Eds), *Política cultural y Cultura Política: Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos* (pp. 51-85). Bogotá: Taurus.
- De Sousa Santos, B. (1998). Subjetividad, ciudadanía y emancipación. En *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad* (pp. 285-341). Bogotá: Siglo del Hombre Editores–Uniandes.
- Díaz, A (2005). Subjetividad política y ciudadanía juvenil. *Les cahiers psychologie politique*, (7). Recuperado de: <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1140>
- Entrevista a Camila. (2013). *Contralora y Representante Estudiantil al Consejo Directivo*. Realizada en noviembre de 2013, Bogotá.
- Entrevista a Camila. (2014). *Contralora y Representante Estudiantil al Consejo Directivo*. Realizada en febrero de 2014, Bogotá.

Entrevista a Camila. (2015). *Contralora y Representante Estudiantil al Consejo Directivo*. Realizada en abril de 2015, Bogotá.

Entrevista a Carlos. (2013). *Persona encargada del Proyecto de Contraloría Estudiantil*. Realizada en abril de 2013, Bogotá.

Entrevista a Isabela. (2012). *Personera del Colegio*. Realizada en octubre y noviembre del 2012, Bogotá.

Entrevista a Laura (2013). *Estudiante del IED Julio Cortázar*. Realizada en agosto de 2013, Bogotá.

Entrevista a Diana y Claudia. (2013). *Ex personera y candidata a Personería del Colegio*. Realizada en agosto de 2013, Bogotá.

Entrevista a Lina. (2013). *Estudiante del IED Julio Cortázar*. Realizada en agosto de 2013, Bogotá.

Entrevista a Luisa (2013). *Encargada del proyecto "Construcción de ciudadano" de la Personería de Bogotá*. Realizada en abril de 2013, Bogotá.

Diálogo del conocimiento

El texto cumple con los objetivos propuestos. Además, interpreta, por medio de una investigación etnográfica, algunos factores que influyen en la formación de subjetividades políticas de dos estudiantes de un colegio de Bogotá. En el artículo se trabajan de manera clara y llamativa los conceptos principales y la interpretación que se hace de éstos a partir de las vivencias de los estudiantes permite un reconocimiento del trabajo investigativo que ha realizado el autor. Asimismo, expone de manera interesante el panorama del contexto político del colegio (queda por aclarar si es de carácter estatal o privado) que permite la reflexión sobre la formación política que reciben los estudiantes hoy por hoy.

En el artículo también se expone un problema que llama la atención, a saber, la influencia de las orientaciones políticas que asume el país y su puesta en práctica en las instituciones escolares.

Si bien en la investigación se tuvo en cuenta la formación de las subjetividades políticas a partir de dos instituciones tan importantes como la familia y la escuela, es necesario no olvidar otras instancias que también influyen, como las vivencias en el barrio, el contacto con grupos que incentivan la participación en marchas, etc. En el relato se menciona cómo una de las estudiantes estaba relacionada con prácticas políticas, como la comunicación por medio de panfletos, que se salen del contexto tradicional en el que estaban inmersas y que influye también en la formación de su subjetividad política.

Quizás el contexto autoritario en la formación de subjetividades políticas merezca más atención. Por ejemplo, ¿en qué sentido funciona y se ha justificado actualmente su presencia en la escuela? ¿Qué opinión tienen los padres para permitir que sus hijos se encuentren allí?

Víctor Eligio Espinosa Galán