

LA FORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA

Propuestas y recursos para el aula

Alexander Ruiz Silva
Manuel Prada Londoño



Directora de colección: Rosa Rottemberg
Diseño de cubierta: Gustavo Macri

Ruiz Silva, Alexander

La formación de la subjetividad política : propuestas y recursos para el aula / Alexander Ruiz Silva y Manuel Prada Londoño -1^a ed.- Buenos Aires: Paidós, 2012.
280 pp.; 22x16 cm.

ISBN 978-950-12-1536-6

1. Pedagogía. 2. Formación Docente. I. Prada Londoño, Manuel II. Título
CDD 371.1

1^a edición, mayo de 2012

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2012, Alexander Ruiz Silva y Manuel Prada Londoño (por la compilación)

© 2012, de todas las ediciones:

Editorial Paidós SAICF

Publicado bajo su sello Paidós®

Independencia 1682/1686, Buenos Aires – Argentina

E-mail: diffusion@areapaidos.com.ar

www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Impreso en Primera Clase,
California 1231, Ciudad Autónoma de Buenos Aires
en abril de 2012.

Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN 978-950-12-1536-6

5. LA PROYECCIÓN



Se requiere de un conocimiento que facilite a quien lo construye y a quien lo utilice el darse cuenta de lo que significa ser sujeto: en suma, que contribuya al desarrollo de su conciencia como protagonista de la historia, por lo tanto, constructor de las circunstancias que conforman el espacio de su destino. En última instancia, que pueda dar cuenta de esos espacios indeterminados de la historia en los que descansa la posibilidad misma de su construcción por los hombres.

HUGO ZEMELMAN (2002)

Recordemos las preguntas que dejamos formuladas al comienzo de este trabajo, a propósito de las diatribas contra el sujeto: ¿qué cabe esperar, si de mí nada depende, si soy una pieza más del engranaje de los sistemas en los que se mueve aquello que antes, ilusoriamente, llamaba mi *existencia*, si, en última instancia, yo no existo?

Esta pregunta ha sido astutamente contestada en términos de utopías individualistas y privatizadoras: "La autonomía ya no significa el desarrollo de las capacidades del desarrollo propio, el pensamiento crítico, la instancia política y el liderazgo moral, sino que se ha transformado bajo los imperativos del mercado en una persecución implacable de ganancia personal, y una explosión de intereses propios brutales" (Giroux, 2005: 156). ¿A quién le importa si se es *alguien* o si se es *un excedente del mercado*, si, finalmente, puede comprar, vender, viajar, operarse la nariz o los glúteos y narrar lo que se le antoje siempre y cuando su narración "tolere" las versiones rivales que circulan por el ancho mundo de la "sociedad de la información"? Por supuesto, esta pregunta pletórica cabría en quienes pueden, en efecto, comprar, vender, viajar y acceder a la red; otros, los más, tienen que preguntar: ¿a quién le importa pensar en la *identidad*, en la *memoria*, en el exorcismo del *olvido*, en el *posicionamiento*, en la

proyección, en los derechos humanos, cuando nada ni nadie, más que yo mismo, garantiza mi existencia en condiciones dignas?

Lejos de este espacio de discusión una visión apocalíptica. Por el contrario, siempre cabe la utopía, mientras se tenga claridad de que nos referimos, no a una entidad abstracta, irrealizable, intemporal, sino a un realismo tensionante cuya fuerza jalona procesos sociales, individuales y colectivos en la medida en que es referente para otear que “algo falta” (Giroux, 2005: 153).

Pensar-vivir la subjetividad hoy implica hacer posible plantear sueños realizables, que parten del reconocimiento de lo propio en tensión con lo extraño; que recuperen las memorias para rastrear aquello que es susceptible de constituir un horizonte de expectativas; que saquen del olvido aquello que otros o nosotros mismos depositamos bajo el supuesto de que no era importante, creyendo que solo era plausible recordar “lo correcto” (¿quién, qué instancias han determinado los márgenes de tal “corrección”?); que enfrenten con la memoria y el olvido lo que se convierte en trauma, en impulso de repetición; y, sobre todo, que asuman como propia la historia como espacio de posibilidades, como leemos en el epígrafe que abre este apartado, de realización de esperanzas:

La esperanza estriba en aquellos que se niegan a permitir que la opresión de la mente y del cuerpo se transforme en opresión del espíritu y que resisten a la grotesca identificación de la educación con los intereses económicos de la clase dominante.

Librado a que lo devore la oscuridad que existe fuera de lo concreto de la lucha histórica y colectiva, el deseo se transforma en fantasía, empeñado en una búsqueda infinita de aquello de lo que carece. Pero la razón crítica puede darle alas al deseo, de modo tal que pueda extenderse más allá de las limitaciones del momento presente, a fin de transformarse en sueños de posibilidad. Y con los sueños pueden hacerse cosas maravillosas (McLaren, 1994: 112).

El discurso actual sobre la ciudadanía en la escuela pone el foco en el aprendizaje de valores cívicos, lo cual es muy importante para cualquier tipo de ordenamiento social. Sin embargo, no repara demasiado en el asunto de la formación de subjetividades políticas. Es como si el desarrollo de la conciencia moral, entendida como creación

de hábitos y competencias individuales, fuera una idea ajena a la de la construcción de proyectos sociales. La separación analítica entre civilidad (asunción de valores cívicos) y ciudadanía (ejercicio de una condición política activa), para fines puramente comprensivos, puede conducir, si no se toman los recaudos necesarios y si no se discute esto más a fondo, a un proceso de des-subjetivación política en términos de individualización y control instrumental de las prácticas colectivas, sociales y comunitarias.

Hemos entendido aquí por subjetividad política una construcción social-semiótica en absoluto homogénea y unitaria; más bien, por el contrario, heterogénea y diversa, fragmentaria y compleja. Hemos optado así por una indagación que solo es posible de manera dialogal, conversacional, pues también se encuentran en juego imaginarios políticos y proyecciones de sociedad en condiciones históricas exigentes y en un contexto social problemático y riesgoso, todo lo cual, en buena medida, se encuentra presente en testimonios como el siguiente:

La vida sí vale todo¹

Ana (maestra de inglés, coordinadora de los proyectos de convivencia y formación democrática en la escuela): Bien, aquí tenemos muchos problemas de violencia en la comuna² esto hace que resulte muy difícil para los niños mantenerse en la escuela. Hace poco tuvimos a un niño, David, que estaba involucrado en asuntos ilícitos, eso más o menos se sabía por lo que el niño le contaba a sus compañeritos, por lo que se decía en la calle y por su comportamiento aquí en el colegio. Era difícil llamarle la atención, siempre contestaba mal, insultaba a todo el mundo, les pegaba a los niños más pequeños. Con él todo era muy complicado.

En una ocasión, en clase de inglés, yo le llamé la atención porque estaba molestando a los compañeros e interrumpiendo mi clase. Entonces,

¹ El presente relato reproduce partes del diálogo que establecimos con una maestra de un colegio público ubicado en una comuna de Itagüí (a pocos kilómetros de Medellín), a propósito no solo de lo que significa educar en condiciones de violencia estructural, sino también imaginar, proponer, proyectar otras formas de ser maestral(o) en estos contextos.

² Comuna es el término usado en Colombia, especialmente en Medellín, para referirse a un grupo de barrios deprimidos, precarizados, la mayoría de los cuales se construye en suelos inestables, en terrenos de invasión. El término es equivalente a *villas-miseria* en la Argentina, *favelas* en Brasil, *poblaciones* en Chile, *barrio pobre* en México y *barriadas* o *pueblos jóvenes* en Perú. La ONU utiliza el término *smurfs* para referirse a los barrios más pobres de distintas ciudades del planeta.

me dijo cosas horribles y tuve que pedirle que saliera del aula y que me esperara afuera para conversar. Él salió y, sin dejar de tratarme mal, me amenazó de muerte. Una a esas amenazas no les pone mucho cuidado, pero sí me resultó muy ofensivo. En fin, David no me esperó y enseguida se fue del colegio, eso sucedió un lunes. El martes no vino a clases, el miércoles tampoco, yo estaba pensando ir a buscálo a su casa, pues es relativamente cerca de acá. Bueno, el jueves saliendo ya del colegio algunos niños me dijeron que me entrara rápido, que David me estaba esperando. Estaba armado de parrillero [en el puesto de atrás de una moto] y esperaba por mí. Yo entré como pude y el portero de la escuela me dijo que el niño me estaba esperando para matarme desde hacía rato. Sin embargo, él no me avisó. Esas cosas pasan, la gente sabe que van a matar a otro y se esperan para ver el espectáculo, pero este tipo trabajaba en el colegio y yo eso no lo podía admitir; bueno, luego puse la queja por escrito y lo trasladaron a otro sitio.

Entrevistador (en adelante E): ¿Qué hiciste, entonces?

Ana: Me asusté mucho, pero ¿qué podía hacer? Es mi escuela, y aquí me siento bien, aquí hago mis proyectos, es parte de mi vida, así que lo pensé todo el resto del día, lloré mucho, uno no se imagina que este tipo de cosas le puedan pasar nunca. Pero bueno, me tocó y tenía que enfrentarlo. Al otro día, o sea el viernes, llegué al colegio y como no tenía clase temprano me fui a la casa de David. Golpeé a la puerta y me abrieron, me abrió él mismo, se puso pálido al verme. Le pregunté si estaba su mamá, que quería hablar con los dos, que no se preocupara. La mamá del niño me hizo entrar. El sitio era muy humilde, usted se podrá imaginar, todas las cosas amontonadas, la cocina y las camas todo en un mismo cuarto.

E: ¿Cuántos años tenía David en ese momento?

Ana: En ese entonces tenía como 15 años. Bueno, yo les dije que estaba preocupada porque David no había vuelto al colegio, y le conté a la mamá lo que había sucedido el día anterior.

E: ¿Cómo reaccionó la mamá?

Ana: No dijo nada, se quedó callada, al final su único comentario fue: "¡Uy, profesora, de la que se salvó!". Yo entendí que ahí no había mucho que hacer; entonces le pedí a David que saliéramos a conversar, él ya estaba más tranquilo y me fue contando en qué cosas andaba metido. Estaba trabajando, hacia ya unos meses, con una banda dedicada al sicariato [asesinato por contrato]; él había comenzado de campanero [especie de vigía], pero me contó que había ascendido y que ya estaba en otras cosas.

E: ¿Y qué pasó después?

Ana: Bueno, lo convencí de que volviera al colegio. Él empezó a confiar mucho en mí, se fue vinculando a mis proyectos, se sintió cada vez más reconocido, se salió del grupo ese en el que andaba. Los cambios fueron lentos, pero estaba en un proceso y algunos compañeritos fueron muy afectivos con él. Es un ambiente difícil en el que viven estos niños.

E: Sí, está bien todo, pero yo no dejo de pensar que hubieras podido morir y muy posiblemente tu muerte hubiese quedado impune.

Ana: No, tú no has entendido nada.

E: Bueno, dime.

Ana: Aquí la única vida que valía la pena salvar era la de David. Los niños como él nunca han tenido nada, han carecido de todo, de afecto, de cuidado, de las cosas materiales mínimas para vivir con dignidad. El niño me contó que tuvo un padrastro que lo violaba continuamente, que luego los abandonó. Eso es común por acá. Ese es el mundo que David conocía. En la calle las cosas no son muy distintas. Mira, salvándole la vida a David –porque en lo que él andaba metido se vive poco–, generándole otras posibilidades, de paso salvé mi propia vida, y de esta manera mi intención de quedarme trabajando en esta escuela que amo tanto, pero, de pronto, también, se le pudo salvar la vida a unas diez personas más, a esas que David pudo haberse cargado... bueno, tú entiendes: ¿cuántas vidas van? Suma, dos más diez suman doce, doce vidas, ¿te das cuenta?! David logró graduarse del colegio el año pasado, ahora trabaja como obrero de la construcción, me lo he encontrado algunas veces cuando llego al colegio y él va a su trabajo, siempre me grita "Chao, profe", sonríe y esa sonrisa vale todo para mí. Yo a veces soy muy pragmática y me siento como mal por eso, pero también pienso en los niños y en las oportunidades que todo el tiempo les negamos. ¿Tú qué piensas?

E: (Silencio).

En todo caso, los seres humanos somos mucho más que el cúmulo de nuestras circunstancias, podemos concebirnos, imaginarnos, proyectarnos como sujetos de posibilidad, darle espacio a la promesa. La promesa permite que las personas no nos quedemos prisioneras del pasado, hace que tanto los individuos como las sociedades se proyecten, hagan frente a la incertidumbre, a la contingencia. Para Ricoeur "el sujeto se compromete con su palabra y dice que hará mañana lo

que dice hoy: la promesa limita lo imprevisible del futuro, a riesgo de traición, de que el sujeto pueda mantener su promesa o romperla; de esta manera, compromete la promesa de la promesa, la de cumplir su palabra, la de ser confiable (2005a: 2).

En el ámbito social, de las múltiples relaciones del sujeto con las instituciones, más allá de si estas relaciones avivan la ilusión o producen frustración, las proyecciones y promesas de una sociedad suelen plantearse bajo la forma de planes de gobierno, políticas públicas, visiones organizacionales, programación de eventos culturales, deportivos, entre otras, mediante las cuales una sociedad busca darle un sentido cierto a lo que está por decir, por hacer, por narrar. La identificación social se construye también a partir de la posibilidad de proyectar intereses comunes o de conciliar intereses individuales con intereses comunes. Este es el papel de la promesa en este ámbito.

Ahora bien, si consideramos que somos nuestra propia historia, es tan importante la capacidad que tengamos de movernos en esta historia como la de proyectar un sentido a la historia por vivir, al *porvenir*. De este modo, la proyección le otorga sentido a su subjetividad política, a las identificaciones del futuro, a los vínculos por construir, por desatar o por reconfigurar. Ricœur sosténía que la proyección presente en la promesa constituye una apuesta decidida por el otro, por un *quién* que hace posible mi propia configuración subjetiva, razón por la cual es el otro quien recibe la promesa, quien es su depositario y su objeto, quien espera su cumplimiento, quien hace posible que me pregunte por la posibilidad de dotar de sentidos nuevos mi propio futuro y el futuro compartido.