

Referencia para citar este artículo: Saldarriaga-Vélez, J. A. (2016). Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1389-1404.

Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación*

JAIME ALBERTO SALDARRIAGA-VÉLEZ**
Docente Universidad de Antioquia, Colombia.

Artículo recibido en julio 14 de 2015; artículo aceptado en septiembre 21 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Este artículo analiza prácticas escolares de socialización política fundamentadas en pedagogías críticas, derivadas en procesos de formación de subjetividades en jóvenes, aquí denominadas procesos de subjetivación. Es una investigación cualitativa desarrollada en cuatro instituciones educativas de Medellín, Colombia. Su objetivo es analizar experiencias inspiradas en pedagogías críticas (“Escuelas Críticas”), en sus posibilidades y límites de configurar procesos de subjetivación, para propiciar el encuentro de los sujetos consigo mismos y con otros, creándose líneas de fuga a la matriz escolar moderna. Estas experiencias formativas se configuran a partir de transacciones entre elementos de matrices pedagógicas críticas, liberales y pastorales. La investigación aplica el método de análisis estructural de contenido (Hiernaux), tanto a textos de autores de pedagogías críticas (Freire, Giroux), como a testimonios de educadores y fuentes documentales.

Palabras clave: Socialización, formación, educación alternativa, educación moral, escuela, educación política (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco); subjetividad (Tesauro Europeo de Educación).

Critical schools: Between political socialization and subjectivization processes

• **Abstract (analytical):** This article presents the qualitative research conducted in four educational institutions in Medellín, Colombia. Its aim is to examine the educational practices of political socialization based on critical pedagogies (Critical Schools). These practices generate the formation of subjectivities in young people, here called subjectivization processes. The study aims to understand the possibilities and the limits of these processes in promoting encounters of the subjects with themselves and with others, creating alternative paths (lignes de fuite) within the modern school model. These formative experiences are configured through transactions between elements from critical, liberal or pastoral models of teaching. The research uses a method of structural content analysis (Hiernaux) along with texts by classic thinkers from critical pedagogies (Freire, Giroux) and testimonies from educators and other documentary sources.

Key words: Socialization, formation, alternative education, moral education, school, political education (Unesco Social Sciences Thesaurus); subjectivity (European Education Thesaurus).

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, realizado como análisis estructural de contenido, del área de ciencias de la educación, subárea: pedagogía, es producto de la investigación “De la socialización política a los procesos de subjetivación: Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares”. Tesis desarrollada por el autor de este artículo, para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Investigación realizada entre el 1° de septiembre de 2011 y el 10 de enero de 2015, bajo la dirección de la doctora Sara Victoria Alvarado Salgado. Aprobada por el Consejo de Doctores del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde, acta 91 del 17 de junio de 2015.

** Licenciado en Educación, Filosofía-Historia. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales, Cinde). Investigador educativo, Corporación Región (Medellín). Docente, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: jaimesaldarriaga@hotmail.com



Escolas críticas: Entre a socialização política e os processos de subjetivação

• **Resumo (Analítico):** Este artigo analisa as práticas escolares de socialização política fundamentadas em pedagogias críticas, que geram processos de formação de subjetividades nos jovens, aqui referidos como processos de subjetivação. É uma pesquisa qualitativa desenvolvida em quatro instituições de ensino de Medellín (Colômbia), cujo objetivo é analisar experiências inspiradas em pedagogias críticas (“escolas críticas”). Procura-se entender as possibilidades e os limites dos processos de subjetivação para promover o encontro dos sujeitos com eles mesmos e com outros, criando caminhos alternativos ao modelo escolar moderno. Estas experiências formativas configuram-se a partir de transações entre elementos de matrizes pedagógicas críticas, liberais e pastorais. A pesquisa aplica o método de análise estrutural de conteúdo (Hiernaux), tanto em textos de autores de pedagogias críticas (Freire, Giroux), quanto a depoimentos de educadores e a fontes documentais.

Palavras-chave: Socialização, formação, educação alternativa, educação moral, escola, educação política (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco); Subjetividade (Thesaurus Europeu de Educação).

-1. Introducción. -2. Metodología: Análisis estructural de contenido (Deleuze, Serres, Hiernaux). -3. Autoridad, ética y utopía en pedagogos críticos. -4. Procesos de subjetivación en escuelas críticas. -5. Hallazgos y perspectivas. -Lista de referencias.

1. Introducción

Este artículo presenta los resultados del proyecto de investigación denominado “De la socialización política a los procesos de subjetivación. Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares”. En él, se visibilizan relaciones tensionales entre estas dos vías de formación de subjetividad política presentes en las escuelas: la socialización política y los procesos de subjetivación. Sostener la coexistencia de estas dos dimensiones y su campo de relaciones es ya uno de los resultados del trabajo. Tiene como referente las experiencias pedagógicas de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Medellín que han construido su proyecto educativo desde el enfoque de las pedagogías críticas, en la búsqueda de una matriz pedagógica alternativa, que para esta investigación se nombran como Escuelas Críticas (EC). Estas escuelas operan en el marco del sistema escolar convencional o escuela formal -desde la matriz de la “escuela moderna”¹-. La investigación se

dirige a visibilizar relaciones que van desde la resistencia institucional y cotidiana, hasta la adopción de elementos estructurales de la matriz de la escuela moderna, -involuntaria o conscientemente- en la apuesta de las EC por constituir a sus estudiantes como sujetos políticos críticos. Se analizan los límites y potencialidades en este empeño, así como las prácticas emergentes en la formación de jóvenes, como resistencia creativa a formas de dominación que pueden devenir en procesos de subjetivación, configurándose como ‘líneas de fuga’, entendidas como agenciamientos liberadores de formas de sujeción, moldeamiento control de subjetividades (Guattari, 2013).

En el marco de esta investigación, las categorías de análisis centrales, en tensión, son: *Socialización política y Subjetivación*.

La *socialización política* se entiende aquí como un proceso social de vinculación del individuo a la vida política, como lo afirma la investigadora social Valia Pereira:

Al proceso de aprendizaje y cambio de las valoraciones, preferencias,

¹ Se entiende por Escuela Moderna, la institución de la educación creada a partir del s. XV (Sáenz, 2013, p. 276), con carácter universal y obligatorio, estructurada a partir de grados de progreso en el aprendizaje, delimitación de edades, organización curricular

del conocimiento en áreas disciplinares diferenciadas, moduladas por grados y tiempo de enseñanza; con criterios clasificatorios de los estudiantes por rendimiento académico y comportamiento, con la finalidad de formar en el espíritu científico y técnico moderno y el disciplinamiento ciudadano.

lealtades y simbologías políticas que comienza desde la temprana edad se le denomina *socialización política*. Forma parte del amplio proceso mediante el cual los individuos aprenden y modifican los contenidos del mundo que han legado sus antecesores. En el proceso de *socialización política* actúan un conjunto de instituciones, organizaciones y personas que obran como orientadores y facilitadores del aprendizaje de lo político, a los mismos se les denomina agentes de *socialización política* (Pereira, 2009, p. 1).

Esta perspectiva de la socialización política (entendida como educación política o educación ciudadana), pone su fuerza en la configuración de ‘comportamientos políticos’ para lo cual se toma a agentes socializadores ‘como facilitadores del aprendizaje’. El aprendizaje de contenidos y prácticas políticas se constituye en centro del proceso de socialización, cuyos protagonistas son los ‘agentes de socialización’, y no el propio sujeto, como ocurriría con los procesos de *subjetivación*.

La *subjetivación* es entendida aquí, siguiendo a los filósofos Gilles Deleuze (2003) y a Etienne Tassin (2012), no como un estado sino como un proceso estructural de movilización de relaciones sociales o de relaciones de poder, como resistencia a las relaciones de dominio, como ruptura con “viejos dispositivos” de saber y poder, como potenciación de la construcción del sujeto por sí mismo en nuevas relaciones (ni solo interior ni solo exterior). Procesos que acontecen tanto en el mundo íntimo y privado como en la escena pública. Retomando las palabras de Tassin:

No es ya pues en términos de sujeto y de subjetividad que tenemos que pensar la cuestión política (ni sujeto individual, ni sujeto colectivo). Se debe más bien atender a los procesos de subjetivación que están en marcha en las relaciones sociales y en las relaciones de poder, o que son movilizados contra las formas de dominio a las que se confrontan los individuos en sus lugares de trabajo tanto como en el ámbito doméstico, en

el trato con las instituciones tanto como en el espacio público-político (2012, p. 40).

Esto implica leer relaciones de poder y resistencia no solo desde la dialéctica individuo/Estado, sino en las relaciones sociales, en la vida cotidiana. Es allí en donde las subjetividades son sujetadas.

Afirma Deleuze, “en cuanto escapan de las dimensiones de saber y de poder, las líneas de subjetivación parecen particularmente capaces de trazar caminos de creación **que no dejan de fracasar**, pero que no dejan tampoco de ser retomados, modificados, hasta la ruptura del viejo dispositivo” (2003, p. 320). Postura que rompe con la idea utópica emancipatoria entendida como fin de toda dominación, en tanto la existencia de relaciones humanas como relaciones de poder hace imposible tal ideal.

En consonancia con Deleuze, Tassin comprende la subjetivación, así:

La subjetivación designa un proceso y no un estado (una situación, un estatus o un principio del ser). Pero este proceso no es simplemente el de un llegar a ser sujeto, como si pudiera darse por entendido que sabemos lo que significa “ser sujeto”: es más bien el proceso de un llegar a ser “x”, proceso que no sabría fijarse, estabilizarse bajo la forma de “sujeto”, sea cual sea el sentido en el que se tome el término, bien sea en el sentido de la subjetividad, de la subjetividad o de la sujeción (2012, p. 37).

Por tanto, utilizo la categoría *subjetivación* porque configura otra manera de pensar lo político a partir de la pregunta: ¿cómo es posible generar rupturas, crear líneas de fuga en dispositivos de dominación (escolar), en las relaciones sociales, tanto en lo público como privado? Implica que los procesos de formación política superen la dualidad interior/exterior, articulando la construcción de sí con el accionar en lo público, en todos los campos de la vida.

Este artículo pretende aportar a la búsqueda de transformaciones de la escuela moderna haciendo visibles otros modos de la formación como son los denominados *procesos*

de *subjetivación*, como soporte de acciones de resistencia a relaciones de dominación, a la recomposición de subjetividades políticas, y en particular, como líneas de fuga frente a las matrices morales de la escuela moderna desde las cuales se ha hecho la socialización política escolar, como son, el disciplinamiento intelectual y productivo de los estudiantes, el juicio moral que normaliza, y la clasificación de los individuos desde el sistema de evaluación, procurando ir más allá de los límites del sistema gratificación-sanción y del examen (Foucault, 1984).

Así, a partir del análisis de iniciativas de socialización política configuradas desde las pedagogías críticas, se exploraron experiencias de formación que han tenido la pretensión de resistir y de construir líneas de fuga a la cuadrícula de la escuela moderna, formar sujetos políticos emancipados y emancipadores de las relaciones de poder dominantes, como lo proponen en su proyecto educativo institucional las cuatro escuelas participantes. Para este estudio se acude a elementos de la teoría crítica post-estructuralista: una analítica de las relaciones de poder y de las formas de resistencia antiautoritaria (Foucault, 1988), y un acercamiento comprensivo a procesos de subjetivación (Foucault, 1999, Tassin, 2012, Deleuze, 2003), que estarían aconteciendo en instituciones escolares críticas.

Finalmente se presentan los hallazgos y perspectivas sobre la *estructuración transaccional* de las escuelas críticas que se están configurándose como lugares generadores de procesos de subjetivación.

En la investigación participaron cuatro instituciones educativas de la ciudad de Medellín (2010-2014): el colegio Bello Oriente (Ceboga), el colegio Colombo Francés, la Institución Educativa José Acevedo y Gómez, y el Colegio Soleira.

2. Metodología

La investigación fue desarrollada mediante el *análisis estructural de contenidos culturales*, propuesta por investigadores sociales como el sociólogo Jean Paul Hiernaux (2008), el

historiador colombiano Oscar Saldarriaga, (2008a, 2008b) y el científico social mexicano Hugo Suárez (2008). Tiene sus raíces en la semántica estructural de Greimas (1987), y se fundamenta epistemológicamente en el posestructuralismo (Deleuze, 1972, Serres, 1996). Greimas propone el análisis de estructuras de contenido, de las significaciones, a partir de “percibir diferencias”, identificando relaciones de *conjunción* y *disyunción*:

La significación presupone la existencia de la relación: lo que es condición necesaria de la significación es la aparición de la relación entre dos términos. (...) 1- Para que dos términos-objeto puedan ser captados a la vez, es necesario que posean algo en común (semejanza, identidad); 2- Para que dos términos-objeto puedan ser captados a la vez, es necesario que sean diferentes, sea del modo que fuere (diferencia y no identidad) (1987, pp. 28-29).

Para el análisis estructural de contenido, las estructuras lingüísticas pueden leerse también en el mundo social, desde las posiciones y relaciones de poder de sus elementos, configurándose como un sistema complejo. El contenido de cada elemento es vacío en cuanto sólo se estructura en cada relación específica, en cada posición mutable en la que se encuentra en contacto con los otros elementos, cuyo valor a su vez también depende de la relación. Decimos, con Deleuze, que les estructuras se movilizan siguiendo un *significante vacío* (casilla vacía), en relaciones seriales diversas².

Para Hiernaux, los modelos culturales -en tanto sistemas de sentido- emergen de las tensiones entre modelos ya consolidados, que se contrastan entre elementos comunes en

2 Deleuze (1972) formuló inicialmente siete criterios epistemológicos para comprender qué es una estructura: 1. Lo simbólico; 2. Lo local o de posición (posición de un elemento en la estructura); 3. Lo diferencial y lo singular; 4. Lo diferenciante y la diferenciación; 5. Lo serial (contraste con otra serie o estructura); 6. La casilla vacía (significante vacío, o referente movilizador de una estructura); 7. El sujeto (pre-individual) y la práctica (enmarcados en la posición de sujeto, y los roles y funciones establecidas). Estos criterios delimitan una epistemología donde la dimensión de “lo simbólico” o estructural -dimensión lingüística- trasciende el dualismo *ideal/real* de la dialéctica y la lógica clásicas al mostrar una tercera dimensión entre los dos: la del lenguaje.

cuanto a la estructura del modelo (conjunción/disjunción). Hiernaux propone incorporar como ejes o “categorías” de análisis los siguientes elementos comunes a los modelos o matrices culturales:

- *Relación consigo mismo*: concepción de los sujetos (individuales o colectivos) sobre sí mismos, y sobre lo que creen deben ser.
- *Tipo de acciones*: lo que hacen los sujetos para ser lo que creen o aspiran.
- *Ejes de fuerzas*: dispositivos de poder
- *Relación con Referentes*: margen de autonomía u obligatoriedad con los referentes
- *Espacialidad*: espacio de la acción
- *Temporalidad*: tiempo de la acción
- *Ultimidades*: Fin último de la acción, sentido teleológico.

Tras haber establecido los esquemas de ciertas matrices culturales sobre los cambios socio-religiosos en Bélgica, Hiernaux construye la categoría *transacciones*, para explicar la emergencia de modelos o matrices culturales:

A partir de la puesta al día de estos modelos radicales, y prolongando la investigación, se revelan otros modelos y sub-modelos. Algunos de entre ellos aparecen como ‘*transacciones*’ entre modelos culturales extremos, en el sentido en que articulan, bajo formas diversas, *un poco de uno y un poco de otro*. (...) Las *transacciones*, por lo demás, parecen relacionarse -sobre el telón de fondo del pasaje de una simbólica de base, a otra-, con efectos de posición y de condición social que afectan diversos tipos de sujetos, a los que se añaden aún los efectos de interiorizaciones simbólicas anteriores. De este modo se ilustra (...) la posibilidad de vincular el análisis comparativo de los modelos culturales al análisis de su génesis, de su engendramiento y de su transformación dentro de la dinámica social, de una parte, y al interior de la dinámica particular de los sujetos, de otra (2008, p. 117).

Este modelo de análisis, a partir de *transacciones* de matrices culturales permitirá

leer la configuración de las Escuelas Críticas y de sus dispositivos de formación, que crecieron en el marco de la escuela moderna. Para ello, en la investigación se hizo análisis estructural de contenido (M. A. E.), tanto de los documentos institucionales y de otros documentos secundarios de las cuatro instituciones educativas participantes, como de las entrevistas en profundidad realizadas con directivos y educadores directamente vinculados a los procesos de formación, intencionalmente seleccionados. Vale precisar que no se tomaron testimonios de estudiantes por cuanto se buscó la estructura de procesos de socialización leídos como procesos de subjetivación, y *no* los ‘resultados objetivos’ o la ‘objetivación’ de los procesos en sujetos ideales que encarnaran la apuesta de formación política agenciada por cada institución escolar.

Los análisis se presentan mediante grafos paralelos o cruzados, mostrando las tensiones y cruces entre elementos estructurantes del proceso de formación, así como las líneas de fuga resultantes en dichos procesos, nombrados aquí como *procesos de subjetivación*.

3. Utopía, ética y autoridad en algunos pedagogos críticos: Freire y Giroux

La pregunta por las posibilidades y límites de las *escuelas críticas* en la configuración de procesos de subjetivación, exige explorar las categorías fundantes del pensamiento de pedagogos críticos como Paulo Freire (1986, 1993, 2009, 2010) y Henry Giroux (1999), categorías como: utopía, ética y autoridad, asociadas a la dialéctica y la democracia.

Utopía. La utopía en estos pedagogos, no es otra cosa que la perspectiva última, la teleología, o las *ultimidades*, como denomina Hiernaux. Es concebida a partir de la dialéctica *real/ideal, presente/futuro*, y como realización plena y total de la democracia. Este enfoque dialéctico de la visión de futuro, va a ser puesto en discusión por pensadores críticos como Foucault (1984, 1999) y Boaventura de Sousa Santos (2006), contrastando la noción de utopía con la de *heterotopías o espacios otros*; y Deleuze (2003) oponiendo la noción

de trascendencia con la de *inmanencia* (la vida como potencia, en el presente). Con el concepto de heterotopías va, no solo una crítica al incumplimiento y a la unidireccionalidad de las promesas de las utopías modernas (progreso, emancipación total y definitiva de la dominación); sino también una apuesta por construir *alternativas múltiples*, desde *lugares otros*:

Las *utopías* consuelan: pues si no tienen un lugar real, se desarrollan en un espacio maravilloso y liso; despliegan ciudades de amplias avenidas, jardines bien dispuestos, comarcas fáciles, aun si su acceso es quimérico. Las *heterotopías* inquietan, sin duda porque minan secretamente el lenguaje, porque impiden nombrar esto y aquello, porque rompen los nombres comunes o los enmarañan, porque arruinan de antemano la ‘sintaxis’ -aquella que hace mantenerse juntas a las palabras y las cosas (Foucault, 1984, p. 3).

En este sentido, Boaventura Santos reconoce la crisis de las utopías modernas consagradas como ‘la’ *Alternativa*: la *utopía* como “un principio general que aboga por un futuro general” (Santos, 2003, p. 38). Dice Boaventura:

A la teoría crítica le compete, en vez de generalizar a partir de esas alternativas en busca de ‘la’ *Alternativa*, tornarlas conocidas más allá de los lugares y crear, a través de la teoría de la traducción, inteligibilidades y complicidades recíprocas entre diferentes alternativas desplegadas en diferentes lugares (2003, p. 39).

Ante la crítica a la utopía como ‘la alternativa’, como ‘el fin último’, Santos declara: “Lo que propongo seguir no es una utopía, sino solo una *heterotopía* (2006, p. 426).

Siguiendo este giro en el pensamiento crítico, la pregunta por los procesos de formación en las escuelas críticas lo es también por las heterotopías que estarían constituyéndose como ‘lugares diversos’, y por las posiciones de sujeto ‘otras’, que las escuelas críticas estarían propiciando como escenarios de formación/

autoformación de los jóvenes escolares, como resistencia a sus condiciones de dominación, potenciando otras expectativas de vida. Los procesos de subjetivación potenciados por las escuelas críticas estarían configurando ‘espacios otros’ y ‘posiciones otras’, al interior de la escuela moderna.

Ética. La ética, *categoría fundante*, presente en los planteamientos de pedagogos críticos como Freire y Giroux, se estructura simbólicamente desde la tensión ‘*palabra/obra*’, ‘*teoría/práctica*’, *predicar/aplicar*, propios de una moral pastoral propuesta por la Teología de la Liberación³, similar al principio categórico kantiano de *ser consecuente*, constituyendo una ética de la ejemplaridad, de la coherencia. Desde esta mirada, la educación en democracia, justicia y equidad, y en general de valores morales, requiere como condición de legitimidad y verdad, una actuación ejemplar del educador (a la manera de las vidas ejemplares de los santos -o pastores-): el bien se enseña mediante el ejemplo. Como moral de máximos, resulta limitada para construir una ética desde el mundo de la diferencia, donde aquello denominado ‘lo anormal’, las formas de vida no aceptadas, las vidas ‘otras’, aquello que Foucault llamó “la vida como error”, no tienen lugar en una ética ejemplarizante (moral deontológica).

Los procesos formativos hoy se desarrollan en medio de la emergencia de transformaciones culturales como las que denominó Margaret Mead, en 1970, “Culturas Pre-figurativas” (...) “en las que nadie sabe cuáles serán los siguientes pasos” (...) “porque en esta nueva cultura será el hijo, y no los padres o abuelos, quien representará el porvenir” (Mead, 1970, p. 117). Esta preeminencia del mundo de pares y de múltiples agentes de socialización requiere pasar de la moral deontológica, del ‘deber ser’, a la construcción de sí: romper las dicotomías modernas *autonomía/heteronomía* y *exterior/interior*.

3 Se trata, no de una ética de la perfección individual, de cara a Dios y a la salvación individual, sino de la ejemplaridad del educador, de legitimar y hacer creíble a los otros lo enseñado, convirtiéndose en referente, formador y guía de la acción emancipadora, con base en su vida como testimonio: así, se enseña la democracia desde las prácticas democráticas consecuentes. Freire fue miembro activo del movimiento de la Teología de la Liberación.

Autoridad. Coherente con los planteamientos sobre la utopía y la ética, la autoridad formadora en las pedagogías críticas se distinguió por poner en tela de juicio las relaciones autoritarias saber/poder: “nadie educa a nadie, todos nos educamos en comunidad” fue la frase que hizo famoso a Freire en el mundo social y educativo desde los años 70. Su apuesta se centró, en un primer momento, en *Pedagogía del Oprimido*, en una dialéctica de la autoridad desde la relación poder/saber: “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, 1986, p. 73).

No obstante, esta forma de relación educador-educando ha producido otras implicaciones cuando se pasó del escenario de la educación popular a la escuela formal: la educación popular partió de una crítica radical a la escuela moderna, calificada por Freire como ‘educación bancaria’. Freire concibió la autoridad escolar como “autoridad democrática” fundada en relaciones dialógicas.

Por su parte Henry Giroux, en *La Escuela y la lucha por la ciudadanía* (1999), postuló para la escuela la “autoridad emancipatoria”. Propuso mecanismos democráticos para legitimar la autoridad escolar, como son: las elecciones de gobierno escolar, la construcción participativa del proyecto educativo, la toma de decisiones colegiada, la co-evaluación, entre otros mecanismos de democratización radical de la vida escolar.

Tanto en Freire como en Giroux, la autoridad escolar se configura en la dialéctica *autoridad/libertad* cuyos extremos son el autoritarismo y el ‘dejar hacer’.

Un análisis de la autoridad (escolar) desde una mirada posestructuralista, observa las relaciones de poder, los lugares de poder, las posiciones de sujeto, sus roles y funciones, en todas las formas de estructura social, en todos los niveles (Deleuze, 1972, Foucault, 1988, Serres, 1996). Esto supera un determinismo absoluto entre la sobredeterminación y la indeterminación (Serres, 1996), y permite ubicar los lugares de

enunciación y posiciones de sujeto, esto es, la autoridad como ejercicio de poder. La escuela moderna ha definido claramente las posiciones, y también su función clasificatoria de los sujetos, a partir de la matriz disciplinaria, en la tensión entre sus funciones colectivizantes y las individualizantes.⁴ Entre esos dispositivos se destaca la obligatoriedad de la enseñanza de saberes disciplinares consagrados por la ciencia moderna, la evaluación o el examen, y el gobierno de cuerpos y almas o las prácticas de gobierno de los otros, en detrimento de las prácticas de sí, como la afirma Sáenz (2013).

El problema, para las Escuelas Críticas, radica en poder ir más allá de la matriz de la escuela moderna, uno de sus matrices estructurantes. Este proceso de configuración tensional de las escuelas críticas será analizado a continuación.

Algunas experiencias, desarrolladas por las escuelas participantes en esta investigación, ilustran este giro conceptual, no siempre consciente o planificado: el cogobierno escolar como forma de radicalización de la democracia escolar (posiciones otras, espacios otros, lugares otros de toma de decisiones; el reconocimiento pleno y la potenciación de formas y opciones de vida social y políticamente discriminadas dentro del mundo escolar (heterotopías); el reconocimiento del ‘malo’ (visto desde la disciplina escolar), desde el lugar de no-ejemplaridad del educador (la ambivalencia moral como condición antropológica y principio ético, compartida tanto por educadores como por estudiantes).

4 “Lo que parece una unidad, englobada bajo el término equívoco de “modelo pedagógico”, encubre la existencia de dos tipos de funciones estratégicas para la escuela:

a) Funciones *colectivizantes*: pues busca ejercer cierto tipo de gestión sobre la población a nivel masivo o colectivo, según los fines sociales que se pongan en juego en cada situación histórica para cada formación social. Fines de orden social como: moralizar, higienizar, examinar, rehabilitar, seleccionar o excluir lo “anormal”, formar comportamientos de buen ciudadano, formar consumidores de objetos y de símbolos, capacitar para el mercado laboral, etc.

b) Funciones *individualizantes*: dado que busca, al mismo tiempo, producir individuos que posean un gobierno de sí mismos, según los tipos de sujeto (subjetividad) o de individualidad que se pretenda formar, asimismo en cada contexto histórico: formar un individuo virtuoso, moral, dócil, silencioso, piadoso, activo, espontáneo, competidor, sano, alegre, racional, autónomo, crítico, solidario, etc. (Saldarriaga, 2003, p. 138).

4. Procesos de subjetivación en *Escuelas Críticas*

Las escuelas inspiradas en las pedagogías críticas (aquí, Escuelas Críticas), han centrado su apuesta en la formación de sujetos políticos a partir de una perspectiva sociocrítica de la sociedad y la educación (interés emancipatorio). Para la investigación se tomaron experiencias de cuatro instituciones educativas de Medellín: dos colegios privados (Colegio Colombo Francés y Colegio Soleira); un colegio creado por una ONG, contratada por el Estado (Colegio Bello Oriente-Ceboga), y una institución educativa oficial (Institución Educativa José Acevedo y Gómez). Los materiales analizados fueron entrevistas en profundidad, semiestructuradas, notas de observación participante, y análisis de fuentes documentales, físicas y virtuales. A continuación se presenta un breve análisis de cada una.

- **Experiencia 1: Autogobierno escolar. Colegio Bello Oriente-Ceboga**

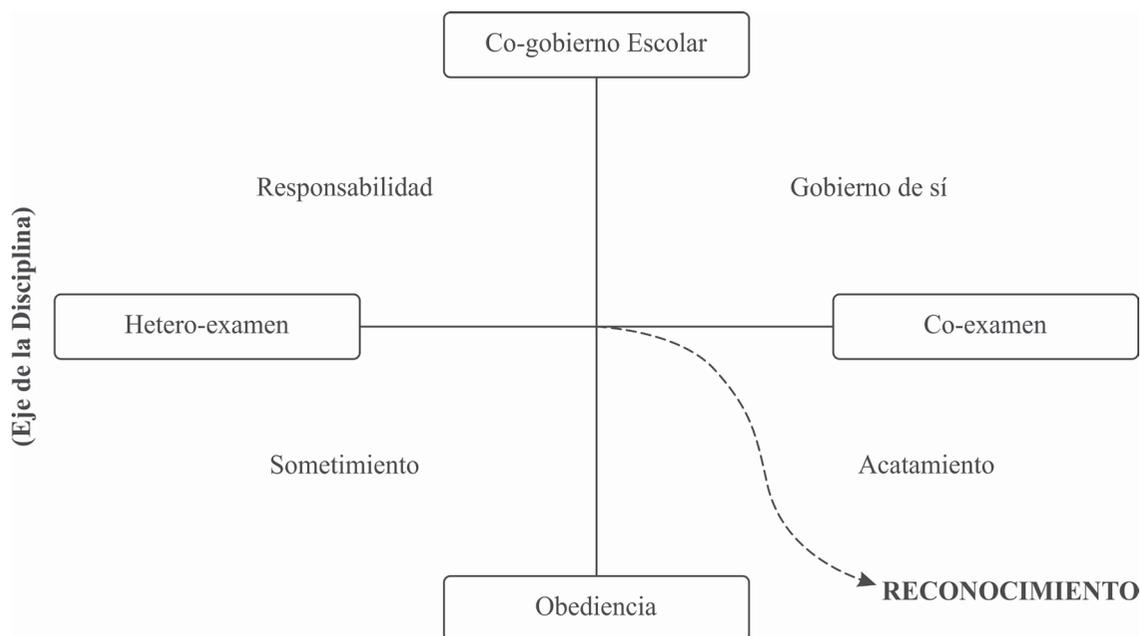
Institución fundada por un colectivo de educadores proveniente de la Teología de la Liberación, Comunidades Eclesiales de Base (de ahí su sigla)⁵. Entre los dispositivos formativos que propone, se destaca el *Autogobierno Escolar*; organización por grupos de clase donde los estudiantes mediante una junta escogida por ellos, acuerdan una agenda de discusiones periódicas sobre sus relaciones, aspiraciones, problemas, necesidades, para ser analizadas colectivamente, y tomar decisiones que son recogidas por las instancias de dirección y formación. (Colegio Bello Oriente-Ceboga, 2014); constituyendo un escenario de pares que analiza las acciones grupales y personales en el marco de la convivencia (gobierno de sí y de los otros, simultáneamente), aunado al descentramiento de los lugares de toma de

decisiones, produciéndose desplazamientos en las posiciones de sujeto entre pares y con la autoridad, configurándose *espacios otros, heterotopías* de poder: desde el eje de la disciplina, se busca descentrar el gobierno de sí, en los propios estudiantes, pasando de la vigilancia externa y el examen al co-examen, propiciándose un diálogo sistemático entre los estudiantes, co-dirigido por estos, acerca de las formas de relacionarse y de construir convivencia solidaria y democrática. Este proceso muestra sus elementos y relaciones en el siguiente *grafo cruzado*⁶:

5 De este origen se desprende la Matriz Pastoral, centrada en el conocimiento de sí (examen de conciencia, autoexamen), y en el pastoreo como orientación del camino y cuidado ante los peligros. En la modernidad se traslada al Estado y se materializa en la educación, como “poder pastoral, cuyo rol es velar permanentemente por la vida de todos y cada uno, ayudarlos a mejorar su suerte” (Foucault, 1996, p. 34).

6 Los grafos cruzados fueron diseñados por el historiador Oscar Saldarriaga (2003) a partir de Hiernaux. Permite ver cómo se combinan dos ejes categoriales constitutivos de las Escuelas, y qué resultantes pueden producir. Cada *experiencia escolar crítica* se analiza en dos ejes formativos: el emancipatorio y el disciplinar. Cada eje se mueve entre polos que se tensionan. Entre los ejes se visibilizan rasgos de subjetividades que se producen en la experiencia institucional, y que no siempre generan el efecto deseado. La línea saliente es el elemento desencadenante o punto de fuga.

Gráfico 1. (Eje Emancipatorio).



El efecto producido en un escenario escolar que crea *otras* formas de relación entre pares y *otros* lugares de toma de decisiones (heterotopías), tensiona los límites de las prescripciones del sistema escolar en materia de gobierno. Es el *reconocimiento* la dinámica que va a posibilitar líneas de fuga. Así, la socialización toma elementos ‘extraños’, gestando procesos de subjetivación.

- **Experiencia 2: Formación de intelectuales críticos y transformadores. Colegio Colombo Francés**

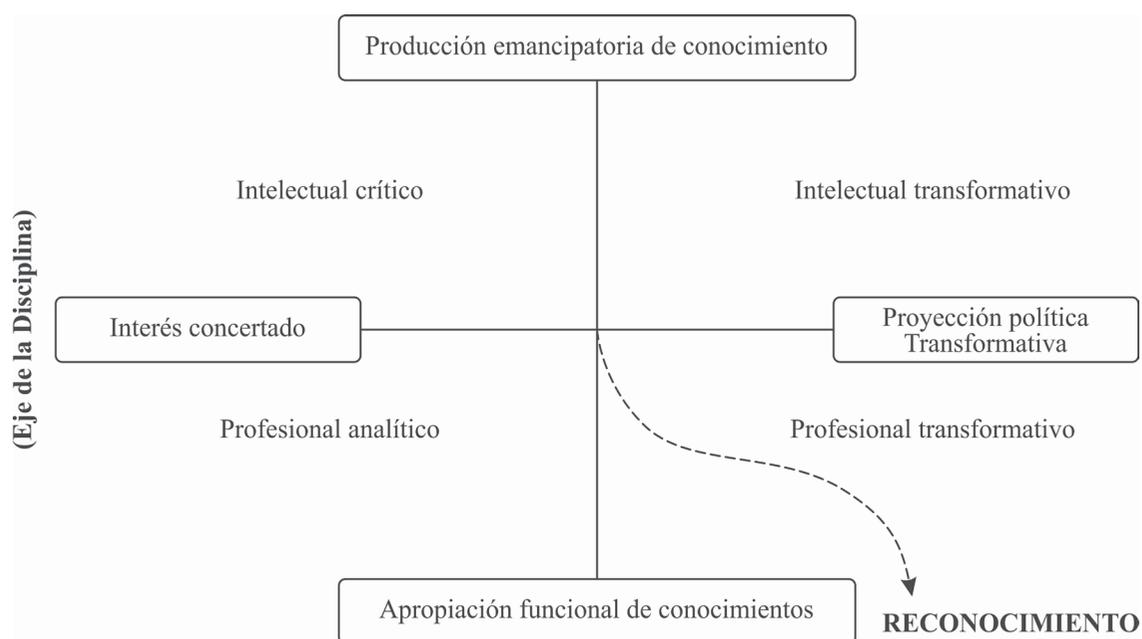
El Colegio Colombo Francés es una institución escolar privada laica, fundada por intelectuales laicos críticos que quisieron construir alternativas a la escuela ‘tradicional’. Aquí se destaca, entre otras iniciativas, la constitución de un *currículo investigativo para la formación de pensamiento crítico*, cruzado con prácticas deliberativas en la investigación:

Usamos la expresión ‘deliberativa’, ya que ilustra el importante momento que vivimos; la pedagogía ha tomado todos los espacios del colegio a partir de radicalizar el diálogo estudiantes - maestros en la formulación de

investigaciones que desarrollen la producción de un conocimiento con sentido: grupos, grados, asamblea de estudiantes, asamblea de profesores, Círculos Pedagógicos, Comité Intercírculos, Copei (Comité de planeación y evaluación, con participación de representantes estudiantiles), coordinadores de grupo, y el Consejo de Padres. (www.colombofrances.edu.co).

La articulación entre producción, apropiación de conocimiento y deliberación, entre currículo y democracia escolar, se constituye en el eje de esta propuesta, visible así:

Gráfico 2. (Eje disciplinar).



Esto implica, crear e impulsar sentidos distintos de aprendizaje y conocimiento, no funcionales al sistema hegemónico. Proponer producción participativa y deliberante de conocimiento para la emancipación social, aún en la escala escolar, y no solo reproducción, implica desarrollar mecanismos que movilicen el deseo de saber y el interés por lo emancipatorio, como dinamizadores de procesos de subjetivación. El *reconocimiento* de los estudiantes como sujeto de saber, como gestores de saber transformativo, favorece la ruptura con procesos de sujeción propios del mundo escolar: pautar y pausar la experiencia, el deseo de conocer a los marcos y ritmos curriculares. El proceso de subjetivación apunta aquí a la liberación del deseo de saber (como heterotopía).

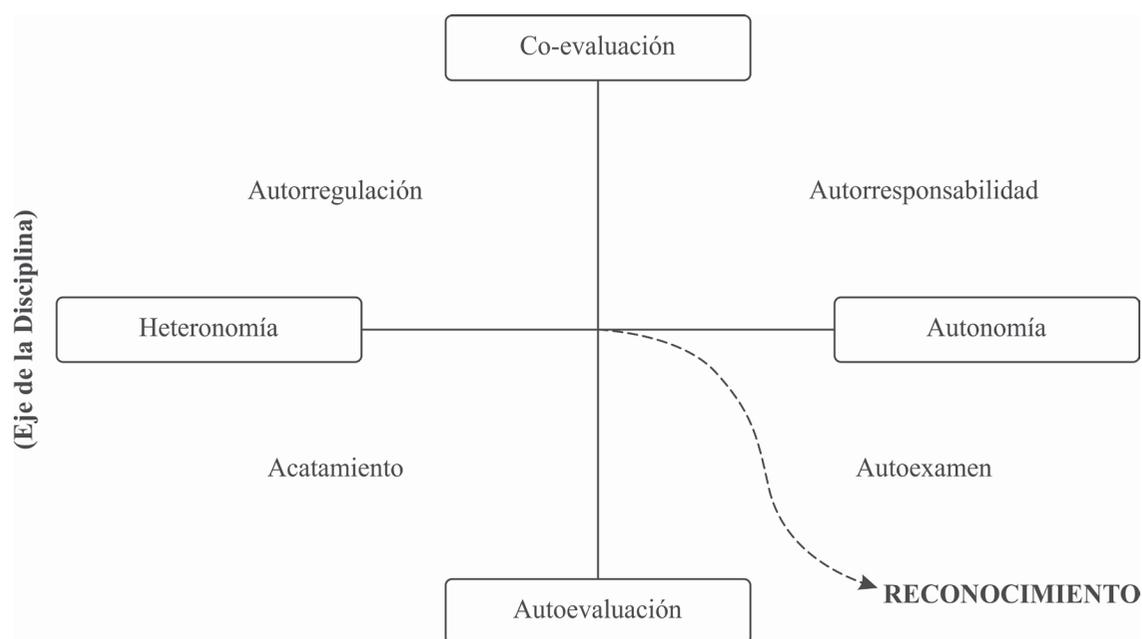
- **Experiencia 3: Una apuesta por la inclusión social. Institución Educativa José Acevedo y Gómez**

Escuela oficial que construyó su proyecto educativo como un escenario alternativo para jóvenes excluidos del sistema educativo, muchos de ellos en alto riesgo de ser cooptados por organizaciones ilegales y armados (narcotráfico, milicias, bandas delincuenciales);

otros, rechazados por formas de vida no aceptadas por la sociedad (homosexuales, transexuales, jóvenes en embarazo, consumidores de psicoactivos, o expulsados de otras instituciones). Su apuesta es convertirse en una escuela socialmente incluyente. (www.joseacevedoygomez.edu.co).

En los procesos de formación propuestos, se da un giro particular por la evaluación académica: el paso intencionado de la heterorregulación a la autorregulación, disminuyendo el énfasis sobre los dispositivos de sanción y fortaleciendo los de aprendizaje (satisfacción) mediante el autoexamen, como “un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Y este es el sistema que se vuelve operante en el proceso de encausamiento de la conducta y de corrección” (Foucault, 1984, p. 185). Esta apuesta se visualiza así:

Gráfico 3. (Eje disciplinar).



Además, se construyen escenarios para transformar concepciones y prácticas generadoras de violencias: encuentros sobre la diversidad sexual y de género convocados por estudiantes, colectivo de estudiantes mediadores de conflictos, autoevaluación de los estudiantes. Estos lugares, aunque están enmarcados en la dinámica escolar cotidiana y sus reglas (respeto, cumplimiento de compromisos), desbordan la lógica de la obligación y entran en el ámbito de la libertad para vivir la experiencia, aprender desde el interés propio (por fuera de áreas académicas), para potenciar el gobierno de sí y el cuidado de los otros. Así, los estudiantes conformaron un centro de mediación en el que tramitan sus conflictos, con independencia de la autoridad, con énfasis en conflictos sexo-género. Esta experiencia muestra rasgos propios de los procesos de subjetivación, al horizontalizar la autoridad en ciertas decisiones de disciplinamiento, e impulsar el reconocimiento de los sujetos considerados socialmente excluidos.

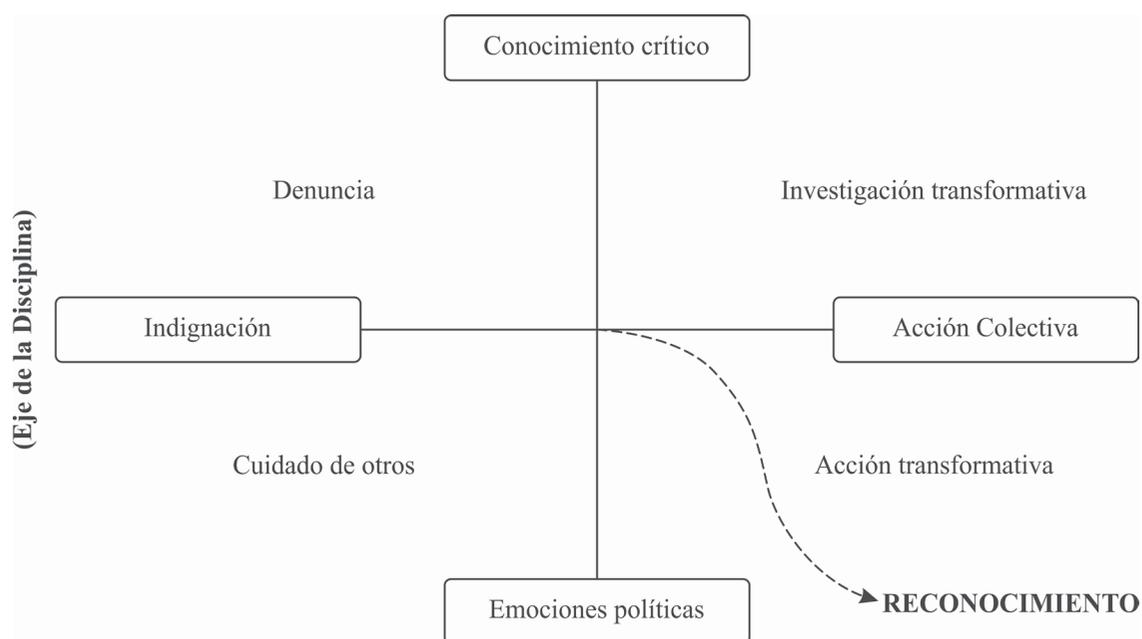
- **Experiencia 4: Formación para la solidaridad, el reconocimiento y la dirección de la propia vida. Colegio Soleira**

El Colegio Soleira es una institución educativa privada de filosofía laica y

ecuménica, inspirada en la Teología de la Liberación y la Educación Popular. En ella destaco la formación en la solidaridad mediante la presencia de sus estudiantes -de clase media-, en el mundo popular, con un proceso reflexivo de la experiencia desde los propios estudiantes (Mesa Estudiantil), que les ha posibilitado el reconocimiento de los otros. Otra estrategia, es la conformación de un escenario abierto y continuo de intercambio de vivencias alrededor de la vida afectiva y el reconocimiento de las diversas formas de vida sexual y de género, con un papel activo de estudiantes y la interlocución con los educadores.

La articulación del conocimiento académico con sentimientos políticos como la solidaridad (entendida como reconocimiento de la vida menospreciada), especialmente con el mundo pobre, da un giro a los aprendizajes individualizados y funcionales, propios del sistema escolar. El conocimiento y la investigación se convierten en soporte de la solidaridad, dando salida y proyección fundamentada y sistemática a la indignación de muchos estudiantes ante las injusticias sociales. Ello les permite descubrir, comprender, proyectar sus emociones, y potenciar su conocimiento como compromiso social, así:

Gráfico 4. (Eje Disciplinar).



El recorrido anterior por cuatro experiencias de Escuelas Críticas, permite mostrar cómo las pedagogías críticas se van resignificando en cada institución, mediadas, -con distinto grado de determinación-, por el origen e impronta institucional, por las familias vinculadas (intelectuales críticos, laicos, creyentes críticos, militantes políticos, educadores populares, docentes oficiales, miembros de ONG) y su condición socioeconómica, y la condición administrativa de la institución (oficial, privada, contratada). No obstante, lo que resulta común es el desplazamiento que se viene dando desde los procesos de socialización política propios de la escuela moderna, hacia procesos de subjetivación. Estas escuelas críticas, escasas en la ciudad, forjadas en las tensiones de la escuela moderna colombiana, han configurado *escenarios formativos otros*, que posibilitan a los jóvenes explorar sus propios deseos y expectativas, más allá de las demarcaciones de los saberes escolarizados, del tiempo escolar y de los procesos evaluativos formales. Buscan ser espacios abiertos y compartidos para explorar nuevos sentidos de vida, creando líneas de fuga a la cuadrícula escolar.

Particularmente, la línea de fuga que viene emergiendo en estas cuatro escuelas críticas lo constituye el *reconocimiento* de

las subjetividades, a partir de un movimiento (consciente o inconsciente) por descentrar, por des-sujetar las relaciones de poder/saber, propiciando escenarios de encuentro ‘cara a cara’, desde el deseo la construcción de sí y de los otros. Pero es igualmente común, la tensión permanente con las matrices de la escuela moderna; tensión que se pretende transformar mediante el desplazamiento de posiciones de poder, del descentramiento paulatino de la autoridad buscando radicalizar la democracia y profundizar la apuesta político-pedagógica sociocrítica, tanto en el eje emancipatorio como en el eje del conocimiento.

Otros hallazgos y perspectivas

El análisis de la configuración de las *escuelas críticas* vinculadas a esta investigación, y realizado a partir de la aplicación del método Análisis Estructural de Contenido, a partir de sus documentos fundantes, de sus iniciativas pedagógicas construidas desde las pedagogías críticas, de las construcciones de sentido de sus agentes, muestra que su conformación resistente, la que le ha permitido ir transformando los procesos de socialización política escolar moderna en procesos de subjetivación, (aunque sin desprenderse de los marcos de la

escuela moderna), es una construcción híbrida como estructura compleja, resultante de la *transacción* entre matrices diversas insertas en la escuela moderna. Cada una de las escuelas sociocríticas (de Medellín, Colombia), vinculadas a esta investigación, se han venido configurando mediante la articulación *propia* de elementos provenientes de las matrices de la escuela moderna: de la matriz pastoral, de la matriz emancipatoria y de la matriz liberal, entendidas así:

La *matriz pastoral* se funda en el cuidado de los otros como ‘pastoreo’, en el rescate de ‘la oveja perdida’, en dar la vida por otros, especialmente por los débiles y excluidos, así como desde las prácticas de gobierno de sí (Foucault, 1996). La matriz liberal se centra en el desarrollo de la autonomía individual tanto cognitiva como moral y en

la apropiación del conocimiento desde el referente de la ciencia moderna escolarizada (en Colombia, especialmente desde la Ley General de Educación, 1994). La matriz sociocrítica se configura especialmente desde la propuesta de las pedagogías críticas y de la educación popular, en Freire, Giroux y otros autores, retomando especialmente el referente emancipatorio, el compromiso sociopolítico con la transformación social desde la crítica al capitalismo, una concepción dialógica y democrática del conocimiento, la crítica a la escuela ‘formal’ tanto católica como liberal, y la apuesta por una autoridad escolar democrática y emancipatoria.

Las transacciones entre estas matrices que vienen configurando en estas escuelas críticas, pueden visualizarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 1.

<i>Categorías estructurales en tensión</i>	<i>Matriz Ascética o pastoral</i>	<i>Matriz Promocional o Liberal</i>	<i>Matriz Sociocrítica o emancipatoria</i>
Relación consigo mismo	<i>Pertenencia institucional (-)</i> ***	Proyecto de vida individual (+)	Proyecto social emancipador (+)
Tipos de acciones	<i>Compromiso con el proyecto institucional (-)</i>	Promoción de la Autonomía individual (+)	Promoción de la Agencia emancipadora (+)
Eje de fuerzas	<i>Coerción desde el imperativo moral (-)</i>	Libertades (+)	Compromiso libre (+)
Relación con referentes	<i>Seguir principios institucionales (-)</i>	Libertad para asumirlos (+)	Asumirlos como sentido de vida (+)
Espacialidad	<i>Espacio de acción misional (-)</i>	Espacio escolar (+)	Espacio social (+)
Temporalidad	Tiempo de la utopía (+)	<i>Tiempo Escolar (-)</i>	Tiempo de la emancipación (+)
Dispositivo pedagógico	Acompañamiento de vida (+)	<i>Evaluación escolar (-)</i>	Acompañamiento colectivo (+)
Ultimidades	<i>Utopía de la salvación humana (-)</i>	Ideal de la Realización individual (+)	Heterotopías de la democracia radical (+)
*** En letra cursiva se muestran los elementos sub-determinantes (-) o que están siendo subordinados de cada matriz, por las escuelas críticas; en tipo normal se resaltan los elementos sobre-determinantes o dominantes en la matriz escolar crítica (+), que están siendo profundizados por las escuelas críticas.			

Siguiendo las categorías de análisis de Hiernaux (2008), el cuadro anterior muestra que en las escuelas críticas:

1) En la *relación consigo mismo*, se privilegian tanto el proyecto de vida individual (liberal) como el proyecto social emancipador

(matriz sociocrítica); 2) En cuanto al *tipo de acciones*, se favorece la promoción de la autonomía individual (liberal) y la agencia emancipadora (sociocrítica); 3) En cuanto al *eje de fuerzas*, se enfatiza en las libertades (liberal), y en el compromiso libre (sociocrítica); 4) En la



relación con los referentes morales o políticos, se permite la libertad para asumirlos (liberal), y se anima a tomarlos como ‘sentido de vida’; 5) Respecto del *espacio de acción*, esta se concentra tanto en el escenario escolar (liberal) como social (sociocrítica); 6) En cuanto a la *temporalidad* de la acción, se privilegia el tiempo de la utopía (pastoral) y el tiempo de la emancipación; 7) El *dispositivo pedagógico* (elemento de análisis introducido por el autor de esta investigación), pone énfasis en el acompañamiento de vida, fundamental en la matriz pastoral, y el acompañamiento de colectivos, de matriz sociocrítica; y, 8) Como *ultimidades*, retoma el ideal de realización humana liberal, como las heterotopías, propuesta por pensadores sociocríticos contemporáneos. Estas nuevas transacciones producen igualmente otras tensiones.

Esta construcción transaccional produce una nueva **matriz** que he nombrado **matriz neopastoral sociocrítica**. En ella, si bien permanecen elementos fundamentales de la escuela moderna como la evaluación de aprendizajes, el disciplinamiento, el currículo prefigurado, la clasificación de los sujetos, su inclusión o exclusión; estos son reducidos como sub-determinantes o subordinados, promoviéndose así otros elementos que posibiliten procesos de subjetivación, creándose

‘líneas de fuga’ en su interior, resistiendo al control de políticas educativas convertidas en sobre-determinaciones (como, evaluaciones estandarizadas), instalando heterotopías, saberes otros, otras éticas.

Las escuelas críticas, desde su matriz neopastoral sociocrítica, muestran además rasgos éticos derivadas de sus matrices generadoras, configurándose así: una ética ascética (prácticas de sí), dualista (bien/mal, sometimiento/emancipación), de ascendente teológico y finalidad humanista, con una fuerte apuesta democrático-participativa (libertades/responsabilidades) que deriva en una postura político-pedagógica como fundamento de las Escuelas Críticas. De la ética ascética deriva una pedagogía neopastoral (acompañamiento/cuidado), que a su vez se hibrida en las escuelas críticas con procesos de subjetivación que promueven ‘prácticas de sí’. De la matriz liberal toma también, como apuesta pedagógica central, formar en la autonomía, esto es, en el gobierno del ‘proyecto de vida individual’. Y de la matriz sociocrítica pone el en centro de la formación, el aprendizaje de la solidaridad y del cuidado de otros (matriz sociocrítica).

Tales reconfiguraciones formativas producen, a su vez, transacciones entre la socialización política escolar y los procesos de subjetivación, así:

CATEGORÍAS	SOCIALIZACIÓN POLÍTICA	SUBJETIVACIÓN
Relación consigo mismo	Desde el maestro	Desde sí
Acciones	Cívicas	Solidarias
Fuerzas	Exteriores	Interiores
Referentes	Legales	Éticos
Espacialidad	Pública	Íntima + Pública
Temporalidad	Proyectiva	Presente
Dispositivo pedagógico	Institucional	Intersubjetivo
Ultimidades	Democracia	Vida plena

De este modo, las prácticas de socialización propias de la escuela moderna y resignificadas por las escuelas críticas, derivan en *procesos de subjetivación*, como soportes de acciones de resistencia a relaciones de dominación. Dichas prácticas estarían posibilitando la emergencia de otros rasgos de subjetividad política, la

recomposición de subjetividades políticas hegemónicas, especialmente a través del *reconocimiento*, del cuidado y acompañamiento de los estudiantes en sus propias búsquedas, desde su vida como potencia, debilitando así las fronteras convencionales de la matriz de la escuela moderna y posibilitando el comienzo

de lo que podría denominarse como *apertura de una escuela contemporánea*, centrada en la producción y autoproducción de formas de subjetividad.

Lista de referencias

- Deleuze, G. (1972). *¿Cómo reconocer el estructuralismo? La Isla Desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*. Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. (2003). *Deux régimes de fous*. Paris: Minuit.
- Foucault, M. (1984). *Las palabras y las cosas*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus & P. Rabinow (eds.). *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, (pp. 227-244). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (1996). *Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón política. ¿Qué es la Ilustración?* Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Espacios otros*. México, D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de: http://bidi.xoc.uam.mx/resumen_articulo.php?id=1932&archivo=7-132-1932qmd.pdf&titulo_articulo=Espacios%20otros
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del Oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la Autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
- Giroux, H. (1999). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica Estructural*. Madrid: Gredos.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Hiernaux, J. P. (2008). Análisis estructural de contenidos y de modelos culturales. En H. J. Suárez (coord.). *El sentido y el método. Sociología de la cultura*, (pp. 67-117). México, D. F.: El Colegio de Michoacán, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Mead, M. (1970). *Cultura y Compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- Pereira, V. (2009). *Socialización Política*. San José de Costa Rica: IIDH. Recuperado de: http://www.iidh.ed.cr/comunidades/redelectoral/docs/red_diccionario/socializacion%20politica.htm
- Sáenz, J. (2013). Las Prácticas de Sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación*, 65, pp. 275-292.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Saldarriaga, O. (2008a). Colombia. Lineamientos curriculares en ciencias sociales. Análisis semántico de sus sistemas de sentido. En H. J. Suárez (coord.) *El sentido y el método. Sociología de la cultura*, (pp. 145-170). México, D. F.: El Colegio de Michoacán, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Saldarriaga, O. (2008b). Colombia. Evaluación de la construcción del conocimiento social en la educación. Análisis de los sistemas de sentido en alumnos de ciencias sociales en colegios de Bogotá. En H. J. Suárez (coord.) *El sentido y el método. Sociología de la cultura*, (pp. 171-210). México, D. F.: El Colegio de Michoacán, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Santos, B. S. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Santos, B. S. (2006). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.
- Serres, M. (1996). *La comunicación: Hermes I*. Barcelona: Anthropos.
- Suárez, H. J. (2008). El método de análisis estructural de contenido. Principios operativos. En H. J. Suárez (coord.) *El sentido y el método*, (pp. 119-142). Michoacán: Universidad Nacional Autónoma de México.

Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser, Foucault, Arendt, Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, 43, pp. 36-49.

Fuentes documentales

Colegio Bello Oriente-Ceboga (2014). Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=G4P47MPwZUY>

Colegio Colombo Francés (2014). Recuperado de: www.colombofrances.edu.co

Colegio José Acevedo y Gómez (2014). Recuperado de: <http://www.iejoseacevedoygomez.edu.co/>

Colegio Soleira (2014). Recuperado de: www.soleira.edu.co

