

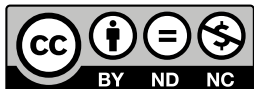
Formar la subjetividad política para el posconflicto: una apuesta desde el proyecto educativo institucional en perspectiva filosófica y pedagógica

Form Political Subjectivity for Post-Conflict: A Bet from the Institutional Educational Project (PEI) on a Philosophical and Pedagogical Perspective

Por: Carlos Enrique Mosquera Mosquera¹ & María Nelsy Rodríguez Lozano²

1. Coordinador de la IE yarumito (SEDUCA, Antioquia); docente investigador de la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez; integrantes de los grupos de investigación: Sistema de Investigación Tecnológica- SIT MARCO, Grupo de Investigativo Judicial-GRIJU de la misma universidad y grupo Educación y Desarrollo de la Universidad Cooperativa de Colombia. Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica de Oriente (UCO); Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás (USTA); Doctor en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Trabaja en las líneas de investigaciones de Prácticas pedagógicas contemporáneas y memoria y conflicto armado. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4806-3145> Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=o9bHzeKAAAAJ&hl=es> Contacto: carlosfilosofo@hotmail.com
2. Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Leipzig-Alemania. Licenciada en Literatura, Magistra en Educación. Docente Titular de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Miembro del grupo de investigación "Pedagogías de los géneros discursivos escritos y orales en contextos educativos y de la formación docente" de la UNAE y miembro de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO). Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2708-4673> Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=xY3wlk8AAAAJ&hl=es> Contacto: maria.rodriguez@unae.edu.ec

OPEN ACCESS



Copyright: © 2021 El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Reflexión

Recibido: enero de 2020

Revisado: febrero de 2020

Aceptado: junio de 2020

Doi: 10.21500/16578031.4520

Citar así: Días Rico, M., Mejía Zuluaga, C. & Pérez Arizabaleta, M. (2021). Recursos parentales en familias con hijos sordos. *El Ágora USB*, 21(1). 323-345.
Doi: 10.21500/16578031.4520

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad comprender las relaciones e interrelaciones que se tejen en la configuración de la subjetividad política desde los procesos formativos con asiento en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), para un escenario futuro de posconflicto. Los resultados y conclusiones se resumen en que: 1) Se necesita una escuela que sea hospitalaria y de acogida, para que propicie el cuidado de sí y del alter en la formación de la subjetividad política; 2) Es necesario que la escuela reflexione sobre la violencia que ha padecido Colombia, para que los estudiantes tengan cuidado de sí y cuidado del otro; 3) El maestro utilizando el consejo como herramienta pedagógica forma la subjetividad, al mostrar posibles caminos que orienten proyectos de vida; 4) la escuela que forme la subjetividad política desde una pedagogía de la *confianza y seguridad* debe alejarse del disciplinamiento.

Palabras claves. Maestro; Proyecto educativo institucional; Posconflicto; Sujeto educativo; Subjetividad política.

Abstract

The purpose of this article is to understand the relationships and interrelationships, which are woven into the configuration of political subjectivity from the training processes with a seat in the Institutional Educational Project (PEI), for a future post-conflict scenario. The results and conclusions are based on that: 1) A school that is hospitable and host is needed to promote the care of itself and the alternative in the formation of political subjectivity; 2) It is necessary for the school to reflect on the violence that Colombia has gone through, so that students take care of themselves and take care for each other; 3) The teacher, by using advice as a pedagogical tool, forms subjectivity, by showing possible paths, which guide life projects; 4) The school, which forms political subjectivity from a pedagogy of trust and security should move away from disciplining.

Keyword. Master; Institutional Educational Project (PEI); Post-Conflict; Educational Subject; and Political Subjectivity.

Introducción

Si bien [Díaz y Alvarado \(2012\)](#), así como [Mosquera y Ramírez \(2020b\)](#) afirman que el tema de la subjetividad ha sido abordado por diferentes disciplinas del saber: Filosofía, Psicología, Antropología Social y las Ciencias Políticas, el presente artículo se ocupa por tematizar la subjetividad con fundamento en el proyecto educativo institucional, apartir de la unidad hermenéutica, **configuración de la subjetividad política**, con cuatro (4) categorías a saber: 1) *Preocupación de sí mismo como una forma de realizarse éticamente como sujeto en relación con el otro*; 2) *el maestro consejero de la existencia en la configuración de la subjetividad política*; 3) *el PEI como paradigma raíz para la configuración de la subjetividad política mediante la técnica de sí o cuidado de sí, en perspectiva heterónoma*; y 4) *el PEI como espacio para una pedagogía de la seguridad en la formación de la subjetividad en el posconflicto*.

En la categoría de la *preocupación de sí mismo como una forma de realizarse éticamente como sujeto en relación con el otro*, utilizando la entrevista y el diario de campo, se pretende comprender cómo los sujetos educativos, a través de la preocupación y el cuidado de sí mismos pueden realizarse éticamente, en función de sus proyectos de vida, mediante los procesos formativos que posibilitan la interrelación con los otros y, de cara a un escenario de posconflicto. Para este propósito, se ha buscado apoyo teórico en los planteamientos de [Mèlich y Boixader \(2010\)](#) y [Foucault \(2012\)](#).

En la categoría sobre *el maestro consejero de la existencia en la configuración de la subjetividad política*, utilizando el diario de campo y el análisis de contenido, se pretende comprender la manera cómo el maestro consejero de la existencial puede coayudar en la configuración de la subjetividad política de los sujetos educativos, desde los procesos formativos para un contexto de posconflicto. Esta comprensión se hará a partir de los postulados de [Foucault \(2012, 2014\)](#) y [Mèlich y Boixader \(2010\)](#).

En la categoría que propone *el PEI como paradigma raíz para la configuración de la subjetividad política mediante la técnica de sí o cuidado de sí, en perspectiva heterónoma*, utilizando el análisis de contenido y el diario de campo, se tratará de comprender la manera cómo a través del PEI, se pueden tejer relaciones e interrelaciones que posibilitan la configuración de la subjetividad política en los sujetos educativos desde la técnica de sí (hermenéutica del sujeto), de cara a un escenario futuro de posconflicto, en perspectiva heterónoma. Para ello, se ha buscado apoyo teórico en [Foucault \(2014, 2012, 2009\)](#) y [Mèlich \(2004\)](#).

En la última categoría sobre *el PEI como espacio para una pedagogía de la seguridad en la formación de la subjetividad en el posconflicto*, utilizando el diario de campo, se pretende comprender el PEI como un espacio que forma la subjetividad política en un escenario de posconflicto, desde una pedagogía de la seguridad para que los sujetos educativos movilicen y construyan nuevas narrativas y saberes. Para este propósito, se tienen en cuenta los aportes teóricos de [Duch \(2004\)](#) y [Meireiu \(2003\)](#).

Metodología

La metodología elegida fue la historia oral y, como enfoque se optó por el hermenéutico. Los instrumentos utilizados fueron: diario de campo, entrevista a profundidad, colcha de retazo, grupo focal, la narrativa y análisis documental.

Los sujetos participantes lo conforman 15 personas, entre directivos, estudiantes, docentes y padres de familia. La siguiente tabla explica cómo la selección de los participantes se hizo de manera estratégica, para poder soportar las discusiones y conclusiones de la investigación.

Tabla 1: Criterios de selección

Sujetos participantes	Número	Régimen	Edad	Género	Criterios de selección
Directivo y docentes (3)	1	2277/79	39	F	Voluntad de participar libremente.
	1	1278/02	52	M	Afectados directa o indirectamente por el conflicto armado colombiano.
	1	1278/02	28	F	Docentes que conocen la problemática institucional.
					Docentes del régimen 2277/1979 (antiguos) y 1278 de 2002 (nuevos), que conocen la problemática social en torno al conflicto armado colombiano.
Estudiantes (10)	Número	Grados	Edad	Género	Voluntad de participar libremente.
	1	6º	13	M	Afectados directamente o indirectamente por el conflicto armado colombiano.
	1	9º	18	M	Conocen de la problemática social en torno al conflicto armado colombiano
	6	10º	15,16	M y F	
	2	11º	18, 17	M y F	
Padres de familia (2)	Número	ocupación	Edad	Género	Voluntad de participar libremente.
	1	Celador	45	M	Afectados directa e indirectamente por el conflicto armado colombiano
	1	docente	38	M	Conocen la problemática local, institucional en torno al conflicto armado colombiano.

Fuente: Tomado de Carlos Enrique Mosquera]. (IE Santo Tomás de Aquino, Titiribí. 2017).

La codificación de la información en cada uno de los instrumentos se hizo reemplazando los nombres originales de los actores participantes por letras y números para guardar el rigor ético y la confidencialidad. Abajo en cada una de las categorías que se abordan se puede ver en detalle cada codificación.

Es de anotar que, la presente investigación se desarrolló en un alcance geográfico e institucional concreto: Institución Educativa Santo Tomás del Municipio de Titiribí, Antioquia, por un periodo de tiempo de 3 años, específicamente, en los niveles de básica secundaria y Media.

Resultados

La discusión de los datos se hizo teniendo en cuenta la Unidad Hermeneútica **configuración de la subjetividad política**, con las cuatro (4) categorías que se describen en la introducción: 1) Preocupación de sí mismo como una forma de realizarse éticamente como sujeto en relación con el otro; 2) el maestro consejero de la existencia en la configuración de la subjetividad política; 3) el PEI como paradigma raíz para la configuración de la subjetividad política mediante la técnica de sí o cuidado de sí, en perspectiva heterónoma; y 4) el PEI como espacio para una pedagogía de la seguridad en la formación de la subjetividad en el posconflicto.

Configuración de la subjetividad política

Preocupación de sí mismo como una forma de realizarse éticamente como sujeto en relación con el otro

La preocupación y cuidado de sí del sujeto educativo como forma de realizarse éticamente con el otro, en función de su proyecto de vida y, de cara al posconflicto colombiano, es un tema relevante para la escuela, por eso se comparte los argumentos de [Mèlich y Boixader \(2010\)](#) cuando sostienen que, la educación debe fundamentarse en la ética, dado que no puede haber educación sin valores éticos. Argumentos que son comprensibles, según [Mosquera y Rodríguez \(2019\)](#), debido a que todo proceso educativo debe estar atravesado por relaciones intersubjetivas, donde medie la ética.

Hacer que la ética esté presente en los procesos formativos, en las relaciones intersubjetivas de la escuela, es pensar en la configuración de la subjetividad política de los sujetos educativos, desde una perspectiva de la no violencia, porque es formar subjetividades que se alejen de la violencia, y exactamente, es lo que requiere el país, dado el escenario de posconflicto en el que se encuentra; pero también, para reorientar los proyectos de vida de muchos alumnos, en el entendido que varios de ellos anhelan seguir los pasos del extinto narcotraficante Pablo Escobar, como lo registra el diario de campo.

Enero, 24 del 2017. “El martes a la 5ª hora, estaba contento, feliz, porque había recibido la notificación de mi nombramiento en propiedad como maestro; entré con esta actitud a orientar mis clases al grado 9-2, estamos mirando los proyectos de vida, y me dice un estudiante que desea convertirse en un narcotraficante como Pablo Escobar para tener mucho dinero (DC16-17).

Saber que varios sujetos educativos anhelan lo anterior, debe servir de alerta para que la escuela oriente sus procesos educativos fundamentados en la ética desde el PEI, porque al hacer esto, abre una posibilidad para que los alumnos planifiquen sus proyectos de vida, en una perspectiva diferente a la instituida por el conflicto armado. Ante tal afirmación cabería la pregunta: ¿cómo puede la escuela orientar sus procesos educativos desde el PEI, en función del proyecto de vida de los sujetos educativos de cara a una situación de posconflicto, mediante una educación ética intersubjetiva? Una posible respuesta sería: haciendo uso de los componentes del PEI: *contexto y pedagógico*.

En cuanto al *componente del contexto*, si la escuela sabe que hay discursos y deseos de sus alumnos donde se identifican con el narcotráfico, está obligada a realizar lectura de contexto, porque a través de ésta, el docente puede conectar a los sujetos educativos con los efectos y secuelas negativas que ha traído consigo el narcotráfico, permitiéndole de esta manera que el estudiante reflexione, dado que la verdadera preocupación y cuidado de sí, se da cuando el sujeto es capaz de reflexionar. Así se puede comprender con [Foucault \(2012\)](#) cuando al emplear el concepto de *épiméleia* (reflexión interior para transformarse), dice que gracias a éste, el sujeto adquiere cuidado de sí, porque aprende a deslizar su mirada sobre sí mismo, ya que es una forma de vigilancia propia sobre lo que piensa, sobre su acción, y sobre lo que debe mejorar o corregir.

Luego entonces, si se quiere que los sujetos tengan preocupación y cuidado de sí, sobre cualquier arista del conflicto armado, como lo puede ser el narcotráfico, la escuela debe

propiciar los espacios para que reflexione sobre los impactos de éste. Y lógico, el componente del PEI que tiene mayor posibilidad de conectar a los sujetos con los impactos de la violencia que ha generado el narcotráfico, es el *contexto*.

Así mismo, a través del componente *pedagógico*, el maestro puede utilizar una variedad de estrategias pedagógicas y didácticas, para conectar a los estudiantes con la realidad del contexto en materia de violencia y, de esta forma, puedan reflexionar sobre lo que realmente quieren para sus proyectos de vida, pero también para que piensen, si en el escenario de posconflicto que desea la mayoría de los colombianos, anhelan seguir reproduciendo el conflicto armado de más de 60 años.

Si la escuela desde sus procesos educativos posibilita que los sujetos educativos tengan cuidado de sí en función de sus proyectos de vida, se puede inferir que tal hecho también posibilitaría cuidado por el otro, porque lo afirma Foucault (2012) “El cuidado de sí es ético en sí mismo, pero implica relaciones complejas con los otros (p. 102). Con Mèlich (2004) también se puede ver el cuidado de sí, pues, éste está circunscrito a una situación de relación: ante un yo- sujeto, hay otro que reclama respuesta.

En consecuencia, si el cuidado de sí es ético, porque permite la conversión interior del sujeto al reflexionar, implica que el maestro debe buscar los medios para conectar al alumno con la realidad del contexto, para motivar en él la reflexión constante, ya que mediante la reflexión, el estudiante aprende a tener preocupación y cuidado de sí. Se pensaría por ejemplo, si un sujeto educativo ha pensado seguir los caminos del conflicto armado, pero el maestro le muestra mediante la reflexión la nocividad de éste, cabe la posibilidad que pueda cambiar de parecer, de camino, porque la reflexión lo ha tocado, transformado y subjetivado. Y eso es tener cuidado de sí, porque el cuidado de sí mueve a un compromiso personal y social, en este caso, de no apostarle más a la violencia, de no reproducir la maldad. Es decir, se convence el mismo sujeto que propiciar el conflicto armado no le favorece a él ni a la sociedad.

Si esto pasa, se puede decir que el estudiante ha adquirido a través de la reflexión del conflicto armado, lo que llaman Mosquera y Jaramillo (2019) *un saber de su historia*, o, como lo dice Meirieu (2003) *inteligencia histórica*, consistente en el hecho que el sujeto haga suya su historia, la conozca, para que le proporcione las claves necesarias para realizar lectura de su entorno, y de esta manera, pueda interpretar los acontecimientos de la sociedad en la que vive.

En este entendido, la escuela para el posconflicto es fundamental, porque se repite una vez más: a través de sus procesos educativos puede conectar al alumnado con su contexto, con su historia. Es más, cuando la escuela permite que el estudiante conozca su contexto, su historia, lo está ayudando a que conforme al pasado vivido elija su proyecto de vida con opciones distintas a las impuestas por el conflicto armado.

En este sentido, el PEI está llamado a repensarse y actualizarse constantemente a partir de las lecturas que haga de su contexto, porque si el país ha tenido una violencia generalizada producto del desarrollo del conflicto armado, y se ha entrado a un escenario de posconflicto, él debe ser coherente con esa situación actual, posibilitando los espacios y actividades para que los estudiantes reflexionen, y de esta manera tengan cuidado de sí, en no continuar sosteniendo la violencia, y más bien, redireccionen sus proyectos de vida hacia la contribución de la paz posbélica o posconflicto.

Desde luego, para tal propósito se requiere un compromiso de todos los sujetos educativos, en especial de los maestros, pues, no es sólo el hecho que el PEI- documento, contemple de forma prescripta que hace lectura de contexto, ni muchos menos, que no lo diga, como es el caso de la presente institución objeto de estudio, donde su PEI además de no contemplarlo, tampoco se actualiza constantemente. El compromiso estriba en el trabajo decidido de los maestros de una determinada institución educativa (IE), lo que presupone, no sólo pensar en dictar clases y sacar notas de manera automática, donde se repruebe aquel alumno que no logró las competencias en una determinada área o asignatura, como se puede observar en las notas del diario de campo:

Septiembre, 16 de 2017. Llegué a las 6:20 de la mañana al colegio a laborar como lo hago de rutina, cuando entro a la sala de maestros, escucho que la profesora [xxx], le dice a la profesora [xxx], “me perdió casi todo 9-2, apenas me ganaron 4 de 42 estudiantes. A esos muchachos hay que darles duro para que emberraquen [estudien]. Ahí es que me las saco con esos desordenados que no estudian, pero como aquí, hay unos profesores que son blandengues [que no le exigen a los muchachos y no los ponen a perder]. Pero conmigo si no estudian se joden, pierden el año (DC16-17).

Aunque evidentemente, no se excusa la falta de compromiso de algunos alumnos con sus estudios; si se piensa en una formación de la subjetividad política desde el cuidado de sí, debe hacerse desde la lectura de contexto, donde el maestro observe y comprenda la realidad social en materia de violencia, pero también, la situación concreta de los alumnos, dado que es comprendiendo el contexto y la realidad en la cual viven los sujetos educativos, que el maestro puede diseñar estrategias que motiven a los estudiantes a emprender caminos alejados de la violencia.

En este orden de ideas, se comparten las palabras de un profesor de esta misma IE, que preocupado por la repitencia y deserción escolar de los estudiantes, pide que se revise las prácticas pedagógicas. Así lo registra el diario de campo:

El día martes 19 de septiembre de 2017, a las 6:40 de la mañana, empezamos a dialogar con el profesor [xxx], acerca de la situación de los estudiantes que habían perdido el tercer periodo. Entre las tantas cosas que me dijo el profesor, hubo una que me llamó la atención que aún retumba en mis oídos: “Carlos, no estoy de acuerdo con que un profesor deje perdiendo a casi todo un grupo; como docentes debemos de revisar nuestras prácticas. Queremos como profesores que el estudiante sea una lumbrera [que sea buen estudiante], pero no leemos el contexto para entender al muchacho. Lastimosamente, nos ha tocado una generación de estudiantes muy distintos a los del pasado. Hoy tenemos familias disfuncionales, donde los muchachos que tenemos hoy en la escuela son hijos de drogadictos, madres que viven del rebusque, o de padres asesinados por la violencia paramilitar que se vivió en Titiribí; eso es lo que tenemos en la escuela, y la opción no puede ser sólo dar garrote y poner a perder la materia a todo mundo. Ayer por ejemplo, una estudiante del grado 6º, me dijo que tenía hambre, le pregunté por los padres, y me dijo que la mamá estaba enferma, el papá incapacitado, y como sé que la jornada escolar es de 6:30am a 2:00pm, estoy compartiendo mi desayuno con la estudiante porque no hay alimentación escolar.(DC16-17).

Se comparten estas palabras porque, por un lado, si el maestro conoce a sus estudiantes puede hacer por ellos mucho más que sólo impartir clases; por otro, puede organizar las clases en función del proyecto de vida que tienen los estudiantes. Si la escuela desea trabajarle a la formación de la subjetividad política, no puede ser sobre supuestos distantes a la realidad de los sujetos educativos, más, cuando se sabe con [Mèlich y Boixader \(2010\)](#), así como con [Mosquera y Ramírez \(2020a\)](#), que el acto educativo conlleva a una responsabilidad ética, cuando afirman: “Un acto educativo, es una acción responsable que está preñada de sensibilidad pedagógica, de tacto, de atención, a cada persona y en cada momento” (p. 67). Justo, lo que hizo este profesor al compartir su desayuno con la estudiante, es un acto de amor, de responsabilidad ética, pues está respondiendo a la apelación que la alumna le hace.

Acciones como estas son las que necesita la escuela para el posconflicto. La escuela en el posconflicto debe ser una escuela de acogida, de hospitalidad. No puede ser un lugar donde sólo se dedique a promediar estadísticamente de manera frívola, cuántos sujetos educativos reprobaron y desertaron, como comúnmente hacen las Comisiones de Evaluación y Promoción, y no se haga lectura de contexto para comprender la problemática tanto del entorno como de los sujetos de la comunidad educativa, y a partir de ahí emprender acciones para favorecer el proyecto de vida de los alumnos.

Cuando la escuela se convierte en espacio de acogida y de hospitalidad para los sujetos educativos, atendiendo sus apelaciones, esos estudiantes sienten deseo de adscripción a ella, dado que interiorizan sus valores, su cultura, y por tanto, la enseñanza que ahí se imparte. Y desde luego, si el alumno interioriza la enseñanza que la escuela le ha preparado permitiéndole reflexionar sobre su historia, sobre la realidad de su entorno, sobre su proyecto de vida, se puede propiciar en ellos el cuidado de sí, porque existe la posibilidad que, a partir del desarrollo de su inteligencia histórica conozcan el pasado e inscriban sus planes de vida en una perspectiva del *Nunca Más* hacerle apología al conflicto armado, porque han conocido su historia y no estarían dispuestos a repetirla.

En este entendido, el papel del maestro es fundamental para que le muestre a los sujetos educativos su historia, su realidad. Tan fundamental es el papel del maestro que, [Foucault \(2012\)](#) ha reconocido que para que el sujeto tenga cuidado de sí necesita de la ayuda del maestro, al sostener:

No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que, aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo y de aquel a quien él sirve de guía. (p. 48)

Es decir, el maestro ayuda a que el sujeto educativo tenga cuidado de sí mismo, a través de la orientación que le da, por lo tanto, esta orientación se convierte en un elemento capital, dado que, le permite al alumno reflexionar y entender que su proyecto de vida no puede ser cualquiera, que lastime la otredad, porque si lástima al otro, no es un proyecto de vida que se inscriba en una concepción intersubjetiva de la ética. Lo interesante de un proyecto de vida que se circunscriba en una concepción ética de cara al posconflicto, es que respeta la alteridad, y sabe que el cuidado de sí tiene como corresponsabilidad el cuidado del otro, del hermano, por eso a la pregunta bíblica, ¿acaso soy yo el guardian de mi hermano?, que

retoma **Mèlich y Boixader (2010)** de Levinas, tiene sentido para el sujeto educativo, cuando fundamenta su proyecto de vida en una concepción ética.

Siguiendo a **Foucault (2012)** que analiza el cuidado de sí desde el buen gobierno en la República de Platón, también se podría decir que, un proyecto de vida desde esta perspectiva, tiene un fundamento ético, cuando sostiene que la preocupación y cuidado de sí, siempre procura el bien colectivo, al afirmar:

[...] existe una relación de reciprocidad cuando al ocuparme de mí mismo, al practicar la catarsis en el sentido neoplatónico, se procura el bien [...] Si por tanto, ocupándome de mí mismo aseguro a mis conciudadanos su bienestar, su prosperidad, como contrapartida de esta prosperidad general, me beneficiaré sin duda de todos estos bienes, en la medida en que formo parte de la Ciudad (**Foucault 2012, p. 62**).

Como se puede otear, el cuidado de sí, no significa egoísmo, no es que el sujeto únicamente le interese su bienestar; por el contrario, el cuidado de sí, propende por el bien colectivo. Precisamente, cuando el sujeto tiene cuidado de sí, trata de mejorar las falencias que tenga, para estar preparado y servile a los demás.

En un país como el colombiano, donde el conflicto armado ha dejado dolor y resentimiento, para que el posconflicto pueda ser una realidad, se necesita sujetos que tengan cuidado de sí, para ayudar a quienes lo precisan, y la escuela no puede ser miope ante tal responsabilidad. Lo que supone, debe orientar sus procesos formativos hacia ese propósito que el país se ha trazado, pero teniendo en cuenta el proyecto de vida de sus sujetos educativos, porque cuando éstos dicen no saber si en la presente IE el PEI tiene en cuenta sus proyectos de vida, al relatar:

Pues desde el PEI, no lo conozco..(ESTS).

No, lo desconozco (E.PrN).

No es algo que esté como incrementado[inmerso en el PEI], y que esté en abundancia, sino que se centran más en enseñarnos las materias como tal, que se apartan un poquito de la idea de nuestro futuro[proyecto de vida] de lo que queremos llegar a ser (E.E.M).

Es una voz de alerta para que lo haga, para que contemple configurar la subjetividad política de los sujetos educativos desde su carta de navegación, el PEI, pero fundamentado en una relación intersubjetiva y ética, para que pueda devenir el cuidado de sí en el sujeto, a partir de la reflexión que el maestro promueve apoyado en la lectura del contexto.

El maestro consejero de la existencia en la configuración de la subjetividad política desde una perspectiva filosófica

Si bien desde la postura de **Rancière (2002)** que se apoya en toda la experiencia de Joseph Jacotot, de donde nace su libro titulado “*el maestro ingnorante*”, el maestro no es tan importante en la escuela, si se dedica a explicar a sus alumnos, en tanto que la explicación no es necesaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque lo que hace es domesticar, domar, según este autor. Para la propuesta que se plantea en esta categoría, el maestro

es fundamental, pues, como consejero de la existencia en la formación de la subjetividad política de los sujetos educativos, le atañe la obligación de guiar, orientar, y para ello, en algún momento, así sea de manera esporádica, puede utilizar la explicación, no con la finalidad de mostrarse como aquel que está revestido del único conocimiento posible, o aquel que tiene la verdad de forma monolítica, sino, con la finalidad de orientar a través de sus consejos a los alumnos.

El problema no es tanto de utilizar explicación en la enseñanza y el aprendizaje, porque de hecho señala [Duch \(2004\)](#) que así como el sujeto no puede eludir su condición interpretativa, tampoco puede eludir la explicación, porque el sujeto es mito (Mythos) y logos. Es decir, tanto el mito, entendido como narración, como el logo, entendido como explicación, “no son realidades ajenas a la realidad humana” ([Duch, 2004, p. 258](#)). Y va más allá este autor cuando afirma que, la dificultad estriba cuando no se busca entre ellos una coimplicancia en medio de sus diferencias, como por ejemplo, cuando se defiende al extremo que la explicación como generadora del conocimiento abstracto y científico, es la verdad absoluta, o cuando el mito-narración, también piensa que su interpretación es la única fuente de verdad. En concreto, los extremos: derecha (mito-narración) o izquierda (logos-explicación) es la fuente de dificultad.

En ese orden de ideas, cuando se utiliza el término explicación en el párrafo anterior, es con la finalidad de guiar mediante el consejo a los estudiantes, porque la práctica de guiar, orientar a los alumnos mediante el consejo del maestro no es nueva, Foucault ([2012, 2014](#)), rastrea esta práctica en la Edad Antigua, en algunas escuelas filosóficas, como también en la Edad Media, mediante los dispositivos de confesión y el decir veraz; donde para el sujeto-monje medieval hallar la verdad, muchas veces debía de confesarse ante su maestro para que éste lo guiara mediante el consejo. Tal situación también se puede observar en la novela, *el Nombre de la Rosas* de [Eco \(2010\)](#), donde *Guillermo de Baskerville*, aconseja a su discípulo *Adso de Melk*, cómo buscar la verdad sobre los asesinatos que se presentan en la Abadía, y en cómo no dejarse llevar por los deseos concupiscibles, cuando su discípulo se enamora de una chica.

Obsérvese que la relevancia de la figura del maestro como consejero de la existencia desde esta perspectiva filosófica es un guía. Por tal razón, [Foucault \(2012\)](#) afirmó que fue gracias al maestro que la vida monacal fue posible en los siglos IV y V, dado que el discípulo-monje requería de un guía espiritual, el maestro, quien tenía dominio, madurez y cuidado de sí, y por tanto, podía guiar al discípulo a la perfección. Así lo infiere también [Mosquera \(2015\)](#); [Mosquera y Rondón \(2015\)](#); [Mosquera Rondón y Tique \(2016\)](#) cuando sostienen que la vida práctica del monje era ascética, cenobítica y regida por los dispositivos de confesión permanente, siempre en busca de la verdad y el conocimiento de lo sagrado, con la finalidad de buscar su perfección, por lo que se confesaba de manera permanente ante su maestro, quien era su guía espiritual.

Frente a lo anterior se debe aclarar que, si bien el maestro consejero de la Edad Media era un guía, también era un director de conciencia a la misma vez, ya que en últimas, el monje debía subordinarse- obedecer las enseñanzas de éste, a través de un número de pruebas sin contradecirlo, como lo plantea [Foucault \(2014\)](#). Empero, lo que realmente se quiere es rescatar el *consejo* del maestro como dispositivo pedagógico que moviliza reflexiones en el alumnado, que obviamente, no tiene nada que ver con direccionar la mente, la conciencia de los sujetos educativos en perspectiva de subordinación y disciplinamiento.

En este contexto, se puede pensar que, para que un maestro sea consejero de la existencia en la configuración política de cara a un escenario de posconflicto, debe hacer uso del consejo en perspectiva pedagógica-filosófica, pues el consejo puede subjetivar al alumno, cuando le permite reflexionar sobre su actuar en el diario vivir. En consecuencia, el maestro será un consejero, que utilizando su herramienta más poderosa: *la reflexión pedagógica*, conectará a los estudiantes con los problemas sociales contemporáneos del contexto, para motivar en ellos reflexiones propias.

En cierta medida, esta es una forma de pensar la escuela más allá de la racionalidad instrumental, porque conecta la clase con la problemática social. Esto paralelamente también serviría como una ocasión para trabajarle a una formación de la subjetividad para el posconflicto, porque en él se hace necesario que maestros y estudiantes lean su contexto actual con una visión retrovisora, para posibilitar que el pasado, por lo menos el violento, no vuelva a ser realidad.

Esto implica por lo tanto, pensar las clases como un espacio permanente de reflexión; para tal propósito, el componente *contexto* del PEI es capital, porque éste presenta a la escuela la problemática social en torno al conflicto armado, pero también la problemática que presenta la misma escuela en materia de acoso escolar, entre otras, de donde maestros y directivos pueden apoyarse para reflexionar y revisar los procesos educativos. Esto se puede hacer desde las dificultades cotidianas de las IE, como por ejemplo, a través de las impresiones que recoge este diario de campo

Agosto, 10 de 2017. “Estoy muy preocupada”, me dice una profesora. Le pregunto ¿por qué lo dice, profesora? Ella me responde, por las peleas que se han presentado estos días en el colegio, ayer hubo un agarrón en el grado 9-1, donde una muchacha le rompió la cabeza a la otra y, hoy, se presentó otra pelea con dos muchachas del grado 11-1, donde la una le enterró las uñas a otra en la cara. La verdad, no sé qué le está pasando a la juventud (DC16-17).

Es decir, a partir de las peleas que se presentan en la presente IE, y que preocupa al maestro(a), que sea esa preocupación el pretexto para que los maestros orienten sus clases utilizando el consejo para reflexionar sobre tal dificultad, en aras de configurar subjetividad política. El maestro que configura subjetividades para el posconflicto debe saber que la escuela como lugar heterogéneo, no está exenta de dificultades, por lo tanto, comprender esas dificultades como *acontecimiento pedagógico*, es una posibilidad para repensar y reinventar la escuela, ya que se verá en la obligación de inventar nuevas estrategias pedagógicas que aporten a la solución del problema.

Cuando el maestro ve los problemas de la escuela como *acontecimientos pedagógicos*, vive en aptitud de investigador: leyendo el contexto y pendiente de lo que dice o hace el sujeto educativo para orientarlo. No se trata de una orientación disciplinaria que se fundamente en la vigilancia y castigo, pues ya lo ha dicho Deleuze (2006) y Zambrano (2016), no estamos en una sociedad disciplinaria, sino de control. Se trató más bien, que el maestro cumpla con su responsabilidad de educar, responsabilidad que como lo ha defendido Mèlich y Boixader (2010), tiene que ver con emplear la ética en el acto de educar. Es esa ética en el acto de educar que lo lleva a comprender que “la clave está en el otro, en la persona que tengo a mi lado, en el alumno, en el discípulo que espera más de mí, que atienda sus inquietudes” (P68).

Cuando el maestro sabe que la clave está en el otro, en sus alumnos, hace lo necesario para orientarlo y aconsejarlo cuando éstos fallan o cometen errores; por eso se comparten las palabras de Foucault (2012) cuando dice:

El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo, y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo; el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo, que el joven debe de tener de sí en tanto que sujeto. (p. 48)

Lo anterior, evidencia que el maestro que orienta sus prácticas pedagógicas utilizando en consejo con la finalidad de guiar a sus alumnos, lo hace movido por una relación ética que se fundamenta en el amor por el alter. En tal sentido, también se retrotraen los argumentos de [Mèlich y Boixader \(2010\)](#) cuando dicen que lo principal en la relación maestro-estudiante, es el amor, al afirmar:

En cuanto al primer tipo de relación pedagógica, la que existe entre un maestro y un alumno, sólo añadiré, a lo que ya he dicho, que considero no sólo el respeto, sino el amor, o, siqueréis, la charita, o aquello que los griegos llaman ágape. Como elemento primordial de toda relación pedagógica. (P.23)

En este orden de ideas, si lo prioritario en la relación pedagógica es el amor que siente el maestro por los alumnos, el maestro que desee formar subjetividades para el posconflicto colombiano, debe saber que su práctica pedagógica se caracterizará por el amor, por la hospitalidad y acogida, en especial, por aquellos sujetos que lo requieran. Esto implica que la escuela debe estar abierta para acoger a los jóvenes, a los adultos excombatientes que necesitan de la escuela, y para darles hospitalidad las IE deben actualizar sus propuestas educativas en el PEI; por supuesto, esto requerirá que la escuela se repiense y se reinvente desde el componente *pedagógico* (modelo educativo, lo didáctico, pedagógico y las prácticas docentes), así como también lo haga en el componente *administrativo*.

En cuanto a lo *pedagógico* (modelo educativo, lo didáctico, pedagógico y las prácticas docentes), la escuela deberá pensar en un modelo educativo en coherencia con la situación de posconflicto; así mismo, se verá en la obligación de pensar en los recursos didácticos y actividades pedagógicas que favorezcan la paz posbélica; y no menos importante, es el accionar del maestro, quien mediante sus prácticas pedagógicas permeadas por el consejo, orientará a los alumnos para ese objetivo de país que se persigue. Lo *administrativo* se simplifica en que se deben fomentar políticas educativas institucionales que coadyuven a forjar subjetividades para la paz.

Pensar la escuela desde esta perspectiva, es no limitarla únicamente a la enseñanza de contenidos prescriptos en las mallas curriculares, por el contrario, es moverla de la frontera de la monotonía en la que ha venido funcionando, porque cuando el maestro tematiza la realidad social mediante el consejo, y se toman decisiones desde la dirección institucional apoyando las iniciativas de los maestros, se conecta la escuela con su contexto, construyéndose así un puente entre la escuela y la sociedad.

Desde luego, lo anterior invita a pensar la escuela más allá de las cuatro paredes, del encierro, dado que, se está tendiendo un puente entre la escuela y la realidad social. Aquí el componente *contexto* juega un papel relevante, ya que, al existir el puente entre la realidad social y la escuela, le es más fácil al maestro estudiar y tematizar los problemas del entorno, haciendo que sus clases se conviertan en un caldo de cultivo de reflexiones.

Reflexiones que puede hacerse al comenzar, en el desarrollo o cierre de una clase, sobre una temática cualquiera. Puede ser por ejemplo, hacerlo desde el discurso de un estudiante cuando dice que quiere ser paramilitar, narcotraficante o guerrillero, pues el sólo hecho que un alumno manifieste ese deseo, es motivo para que el maestro redirija las clases, sus consejos hacia ese alumno o para todo el grupo.

El consejo en este caso, no se puede entender como regaño, es una *estrategia pedagógica* que motiva la reflexión y la atención en los sujetos educativos, dado que, como no es una imposición, el estudiante toma lo que necesita de las palabras del maestro para reflexionar y autoafirmarse, pues, en el fondo, aquello dicho por el maestro que llama la atención en el sujeto educativo, será el aprendizaje para éste. En consecuencia, el consejo podría decirse, es un tipo de *aprendizaje para la vida*, dado que no se trata de una instrucción en términos de competencias bajo una mirada eficientista.

El consejo no puede caber dentro de tal concepción técnica de la educación, porque no controla el acto educativo, más bien, son las eventualidades del mismo acto educativo, por un lado, las que hacen emerjan tales eventualidades; por otro, tampoco controlado en tiempo de la enseñanza como lo propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN), donde la hora de clase tiene 60 minutos, y el maestro debe ceñirse al cumplimiento en función de la clase planeada.

Contrario a tal racionalidad, el consejo no puede circunscribirse al control desmesurado del tiempo, pues precisamente él necesita tiempo, el consejo no puede darse corriendo, necesita de un espacio y de tiempo para que pueda motivar reflexiones en los sujetos educativos, porque parafraseando a *Mèlich y Boixader (2010)*, se necesita tiempo para observar serenamente a cada alumno. Es mediante esta observación serena y no corriendo donde el maestro ve la necesidad de los alumnos. En consecuencia, llama la atención las palabras de un maestro, el cual desea que los estudiantes con dificultades académicas deserten del colegio para él descansar como director de grupo. Así lo registra las impresiones del diario de campo

Septiembre, 2 de 2017. “En mi grado hay muchos estudiantes que a la fecha ya perdieron el año. Es mejor que ya no vengan más para yo descansar. Estoy cansado de llenar fichas [procesos disciplinarios] y los estudiantes no cumplan. Aquí hay una lista larga que sólo vienen a dar lidia, ojalá, los padres se los lleven para sus casas, porque son unos muérganos [no estudian] (DC16-17).

En este mismo sentido, llama la atención, el hecho que el PEI contemple la expulsión de los sujetos educativos, cuando éstos reprueban el año escolar, al afirmar: “*Sanciones: será expulsado el estudiante que repruebe de manera reiterada el año*” (AD2017).

Un maestro consejero de la existencia, siempre estará preocupado por la suerte de sus alumnos. Así mismo, un PEI que se repiense para el posconflicto no debe cerrar las puertas a los sujetos educativos. Una escuela para el posconflicto debe ser democrática como la defiende *Meirieu (2004)*; de acogida y hospitalidad como la propone *Mèlich y Boixader (2010)*; de inclusión y no de exclusión como propone *Sanjurjo y Vera (1994)*, si deja de actuar como ente seleccionador valorando únicamente la supervivencia del más apto; y evitar la marginalidad, si se trabaja a la repitencia y la deserción escolar, como lo proponen *Mosquera y Rondón (2017)*.

Esto es fundamental que la escuela lo tenga claro en un escenario de posconflicto, porque así como un hospital no rechaza a los enfermos, más bien los ayuda a sanarse, la escuela debe ser un ente democrático, de acogida y hospitalidad, de inclusión; que luche contra la marginalidad, y que antes de configurar subjetividades resentidas, cuando cierra las puertas a los sujetos educativos, al expulsarlos; mejor debe crear mecanismos y estrategias pedagógicas que permitan la permanencia de los sujetos en su interior, dado que gana más formando sujetos educativos en el conocimiento de su historia, que cerrando las puertas, porque el conocimiento de la historia posibilita memorias ejemplarizantes, que en el fondo, es lo que necesita un país saturado por la violencia como Colombia, y no subjetividades resentidas, que por el desconocimiento de su pasado, reproduzcan la maldad.

El PEI como paradigma raíz para la configuración de la subjetividad política mediante la técnica de sí o cuidado de sí, en perspectiva heterónoma

Si se sigue a Foucault (2014, 2012), se podría decir que existen varias técnicas para la configuración de la subjetividad, entre las que se destacan: la *técnica de la dominación* y la *técnica de sí*. La *técnica de la dominación* consiste en formar sujetos mediante el control, la vigilancia (Pan óptico) y el disciplinamiento, con la finalidad de configurar subjetividades dóciles. Para este acometido según Foucault (2009) el detalle, lo ínfimo es fundamental, ya que, el maestro se detiene en los detalles porque vigila y controla todo para que nada se les escape. En tal sentido afirmó:

A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es lo que se puede llamar disciplina. Muchos procedimientos disciplinarios existían desde hace mucho tiempo atrás, en los conventos, en los ejércitos, también en los talleres. Pero esas disciplinas han llegado a ser en transcurso de los siglos XVII y XVIII, fórmulas generales de dominación. (p.159)

Esta forma de configuración de la subjetividad que es extrínseca al sujeto educativo, en tanto que es imposición, disciplinamiento que ha imperado por mucho tiempo en la escuela regida por una racionalidad empírico-analítica, dado que el maestro para realizar su función de educar, podía echar mano de cualquier mecanismo, en especial la disciplina para poder controlar.

La otra forma de configurar subjetividades, es la *técnica de sí o cuidado de sí*. Ésta, contrario a la anterior, comprende la configuración de la subjetividad política como algo intrínseco al sujeto, pues si bien el sujeto educativo requiere de la guía, del maestro como consejero, no reina el control y la disciplina-castigo como estrategia pedagógica para formar al sujeto, ya que el alumno es más consciente de su formación, y esa conciencia lo lleva a tener cuidado de sí.

Se propone entonces que si una escuela quiere formar subjetividades para el posconflicto, debe saber fundamentar su apuesta educativa en el PEI en ésta última concepción, la *técnica de sí o cuidado de sí*. En este sentido, llama la atención que la institución objeto de estudio fundamente parte de sus interrelaciones escolares bajo la lógica de la disciplina y el castigo. Eso se puede ver cuando el PEI contempla la suspensión del derecho a la educación del sujeto educativo, cuando éste no se somete y no se adapta a las normas de la IE, al sostener:

Sanciones: la suspensión temporal de actividades académicas o extracurriculares, de uno a ocho días. Se suspende por presentar inadaptación a las normas de la Institución Educativa. Estas sanciones que se concretan en semi- escolarización, expulsión o eximir de la ceremonia de graduación (AD2017).

Esta misma visión disciplinaria se puede rastrear en el Manual de Convivencia, toda vez que éste contempla la sanción a los sujetos educativos, cuando sostiene: *“Será expulsado un estudiante después de un debido proceso contemplado y ceñido al manual de convivencia que determine la expulsión temporal o definitiva de la institución. (AD2017).* Bajo esta óptica se podría decir también que lo que hace el PEI en su Manual de Convivencia, es aplicar el control del detalle, pues fija su mirada (Pan optico) en lo ínfimo, cuando trata de vigilar hasta el porte del uniforme, pues afirma:

Por ningún motivo se pueden usar combinaciones en los dos uniformes, ni usar prendas diferentes al correspondiente uniforme: 1) los accesorios utilizados por las niñas, adolescentes y jovencitas como aretes, moños, hebillas, balacas y diademas deben guardar armonía con el color de los uniformes. 2) No se admite otro tipo de buzos y mucho menos con letreros o incrustaciones de otros colores, en caso que el estudiante llegue al colegio con un buzo distinto se le retendrá, se hará la retención temporal hasta que el padre de familia acuda al colegio a reclamar la prenda, esto con el fin de informar a la familia de lo sucedido y evidenciar las razones de la no tenencia del uniforme adecuado, para proceder conjuntamente entre familia e institución a la solución de las dificultades presentadas que conllevan a la no presentación adecuada del uniforme. (AD2017).

Esta interrelación fundamentada en la disciplina se puede comprender desde la postura de [Bárcenas y Mèlich \(2000\)](#) cuando afirman que la pedagogía de la modernidad consiste en un conjunto de dispositivos de vigilancia que regulan y administran la vida misma, ya que “la pedagogía tecnológica moderna funciona encauzando la conducta. La pedagogía es disciplinaria porque fabrica individuos. Nos hallamos en la sociedad panóptica” (p.71). Y, más, con [Foucault \(2009\)](#) quien dice que este tipo de educación es toda una política de coerción, que por supuesto, en este contexto no se puede entender en términos de esclavitud, de servidumbre, sino que es una estrategia para formar al sujeto bajo la lógica de la disciplina- castigo, que ha estado presente según este mismo autor, en la educación cristiana, en la instrucción militar y en la pedagogía escolar.

En este sentido, cuando la presente IE, restringe el uso de los baños a los sujetos educativos, como estrategia para evitar el consumo de marihuana, es una estrategia que puede estar fundamentada en la coerción, en el control y la disciplina-castigo. Así lo registra el diario de campo.

Marzo, 15 de 2016. “Este era un día muy frío en Titiribí. Llegue a trabajar como de rutina a las 6:30 am, trabajé en los salones las dos primeras horas antes del descanso; faltando 15 minutos para que los estudiantes salieran a tomar su desayuno, un estudiante del grado 10-2 me pide permiso para ir al baño, se lo concedo, pero pasado 2 minutos regresa al salón y me dice que no ha podido hacer sus necesidades fisiológicas porque

el baño está cerrado bajo llave. En descanso le pregunto al coordinador por qué se cierran los baños, y me responde que la decisión se tomó porque los estudiantes están fumando marihuana en esos sitios. Lo interpele diciéndole que esa decisión era equivocada porque se estaba castigando a todos los estudiantes por unos cuantos que consumían estupefacientes. Que la escuela no era una cárcel. Las necesidades fisiológicas eran algo biológico, no se pueden controlar tan fácilmente, y que antes de cerrar los baños, creáramos actividades pedagógicas para crear conciencia sobre lo nocivo de la marihuana”. (DC16-17).

Tal formación disciplinaria también se ha vuelto pan de cada día en los actos cívicos de la presente IE, cuando al tratar de manejar la disciplina, se termina inculcando a los estudiantes que las clases son un castigo, cuando se toman medidas como las que recoge el diario de campo

Lunes, 20 de febrero de 2016. Este era un día bastante caluroso en Titiribí. En este día celebramos un Acto Cívico en homenaje al Día de la Democracia. Sonó el timbre y fueron bajando los diferentes grupos de los estudiantes para formar en el primer piso, que es el espacio donde se realizaba todos los actos cívicos por la amplitud del mismo. Se dió inicio a la programación por parte del profesor [xxx], quien coordinaba la actividad, pero algunos estudiantes estaban hablando. Toma la palabra el coordinador de disciplina diciendo estas palabras: “Aquí todo tiene que ser a las bravas con gritos y amenazas. El primer grupo que hable lo mando para el salón a escuchar clases”. Amenaza que se hizo afectiva con el grado 7-1, dado que los ví desfilar por delante del resto de los estudiantes hacia su salón, acompañados por su directora de grupo con quien tenía clases de Sociales a esa hora. Después de este impase, prosiguió el acto cívico, se cantaron los himnos, se hizo el juramento a la bandera, pero no té que mientras esto ocurría algunos estudiantes continuaban hablaban, chateaban y reían (DC16-17).

Una educación que piense en la configuración de la subjetividad política para el posconflicto, sin duda tiene que trabajarle a la disciplina escolar, dado los cambios que van teniendo los sujetos educativos, pero no en perspectiva de castigo- disciplinamiento; por el contrario, se puede hacer disciplina mediante el consejo y la reflexión para posibilitar la conciencia de sí, y de esta manera devenga el cuidado de sí.

Es capital comprender la configuración de la subjetividad política desde *la técnica o cuidado de sí*, porque es el cuidado de sí quien posibilita el cuidado por el otro. De hecho, el cuidado de sí, inexcusablemente mueve al sujeto a tener cuidado por la otredad, porque el cuidado de sí es ético. Así lo afirma Foucault (2012) cuando dice que, la ética implica ocuparse del otro a través del *ethos* de la libertad. Con Mélich (2004) también se entiende la ética como un cuidado por el alter, cuando afirma:

La ética se manifiesta al deponer el yo su soberanía de yo, su orgullo y su prepotencia. Desde este punto de vista la educación es ética. No quiere decir que ética y educación sean exactamente lo mismo, sino solamente que sin ética no puede haber acción educativa en sentido estricto, sino sólo adoctrinamiento o domesticación (p.77).

En efecto, formar subjetividades políticas de cara al posconflicto desde *la técnica o cuidado de sí*, es lo que necesita el país. Colombia necesita un sujeto que reconozca la humanidad del otro, que reconozca al otro como prójimo, para que no se repitan las masacres, las violaciones, los atentados terroristas, los desplazamientos forzados, los asesinatos individuales, los falsos positivos, la corrupción, las ejecuciones extrajudiciales.

Una formación que trate de crear conciencia sobre lo anterior, es una educación humanista, pero también heterónoma, pues se ha visto con Levinas (2000), Mèlich (1997, 2004, 2008, 2010a, 2010b) y Mèlich y Boixader (2010), que la heteronomía mueve al sujeto por el respeto hacia la alteridad. En este entendido, el reto para la escuela es permear todos los componentes del PEI desde una formación heterónoma, ya que, en el fondo, aquel sujeto educativo que fundamente su relación con los demás en la heteronomía, tiene cuidado de sí, y por tanto de los demás, porque el *cuidado o técnica de sí* no encierra al sujeto en su mismidad, en su Yo egocéntrico. Así lo entiende Foucault (2012) cuando dice que el cuidado de sí o el ocuparse de uno mismo no se debe entender como amor propio que conlleva al egoísmo, al interés individual, por lo menos, no para la filosofía clásica-socrática donde el sujeto debe ocuparse de sí mismo para poder ayudar y ocuparse de los demás.

En ese mismo orden, se puede citar a Mèlich (2004) dado que desde la heteronomía que plantea, la ética no permite que el sujeto se apodere del otro, antes por el contrario, el Yo-sujeto, siempre responde a la apelación del alter, por eso afirma:

En la educación, el otro paraliza el poder del yo. Si el yo se apodera del otro, lo conoce y lo conquista, lo engulle y lo elimina. Al desaparecer el otro muere la ética, y sin ética no hay educación posible. La ética no surge como telos de la acción educativa, sino como punto de partida, como su inicio. Sin la ética, la educación en su sentido estricto quedaría destruida. (p. 78).

Lo anterior es fundamental porque pone la heteronomía en relación con la ética, en tanto cuidado de sí como fundamento para pensar en la configuración política. Aquí no hay cabida para pensar en la configuración de la subjetividad política desde las *técnicas de dominación*, que forman subjetividades desde el miedo, como lo evidencian las notas recolectadas en el diario de campo.

Septiembre, 18 de 2017. “Entré como de costumbre a orientar mis clases en el grado 6-4 con el nuevo horario que nos había dado el rector, ya eran tres cambios de horarios que habíamos tenido en lo corrido del año, con la entrada en vigencia de la Jornada Única Escolar. Comienzo las clases preguntándoles a los chicos cómo les había ido en el tercer periodo académico, y muchos respondieron diciéndome “Mal. Hemos perdido muchas materias. Hay un profesor que no le entendemos, y uno no le puede preguntar porque todo el mundo le tiene miedo, cuando él habla nadie le discute”. (DC16-17).

Antes de formar subjetividades desde el miedo, una educación basada en la heteronomía y la ética, en tanto que cuidado de sí, lo hace desde el amor, la cercanía, la proximidad, porque sabe que el otro es importante. Es más, el maestro utilizando esa cercanía con el alumno para poder vender un relato fuerte que le permita caminar, un relato que sea diferente al que el conflicto armado ha impuesto por muchos años; más, si el maestro sabe que

algunos estudiantes están reproduciendo prácticas como la extorsión dentro de la misma IE, como lo manifiesta un maestro.

Septiembre, 27 de 2017. “Viejo Carlos, cómo te parece que en la escuela primaria tenemos unos delincuentes en potencia. Hay unos niños que están extorsionando a los otros. Algunos estudiantes grandes le piden a los más pequeños de \$ 2000 pesos semanales, y si no los entregan le pegan o le quitan la comida. Ya le dije a [xxx], si la hija mía algún muchacho me le pide plata que me diga para yo ir a arreglar eso. Con la hija mía no acepto esas cosas”. (DC16-17).

Precisamente, por situaciones como las que describe este sujeto educativo, la escuela para el posconflicto está en la obligación de formar sujetos políticos con relatos fuertes que lo alejen de estas prácticas que han aumentado en el tiempo la violencia interna. Se necesita un relato fuerte que no permita la perpetuación de la guerra. Por tanto, este relato no puede basarse en la disciplina y el castigo, sino en la heteronomía, ya que en el fondo es cuidado de sí y cuidado del otro.

Ahora, hay algo importante en la configuración de la subjetividad política desde el *cuidado de sí*, en tanto conocimiento de sí: el sujeto forma su conciencia desde sus propias pesquisas, pues, para que un sujeto según Foucault (2012, 2014) tenga cuidado de sí, debe conocerse, porque es sólo conociéndose que puede transformar aquello que necesite mejorar; por eso Foucault (2012) emplea la metáfora del *molinero* para designar que así como el molinero está pendiente de la calidad del grano que pasa por la muela del molino, el cuidado de sí, implica que el sujeto esté pendiente de sus pensamientos, de sus actos. En este contexto, las pesquisas significan estar pendiente de su pensamiento y actos para transformar su relación consigo mismo y con los demás. Relación que para el presente caso deben estar revestidas de heteronomía.

EL PEI como espacio para una pedagogía de la seguridad en la formación de la subjetividad en el posconflicto

Cuando se habla de concebir el PEI como espacio de seguridad en la formación de la subjetividad política, de cara a un escenario de posconflicto, es también entender la escuela como espacio de acogida, donde los sujetos educativos podrán movilizar construcciones de saberes, en medio de la *diferencia* y de la *incertidumbre*. En medio de la *diferencia*, porque no se trata de un saber único como aquel defendido por las ciencias explicativas-positivistas, como lo hace ver Duch (2004), donde el saber *lógico-explicativo* reduce lo que es diferente, lo que es distinto a su marco racional.

En medio de la *incertidumbre*, porque así se hable de comprender el PEI como *espacio de seguridad*, no se debe entender ésta seguridad como algo puro, indeleble, infisible, absoluta y predeterminada, dado que no se trata de una educación que fundamente su perspectiva en la *poiesis* (fabricación), que piensa el acto de educar como una programación a priori con certeza. El acto de educar por pertenecer al mundo de la vida y a la gramática de lo humano, no se puede congelar ni mucho menos programar. A propósito, ya ha referido Duch (2004), en la vida del sujeto no hay seguridad plena, porque vivimos en un mundo laberíntico lleno de incertidumbres.

Algo similar sostiene [Mèlich \(2010b\)](#) cuando afirma que, la educación se mueve en la gramática de la provisionalidad, porque en el mundo de la educación no hay nada seguro de antemano, como por ejemplo, lo quieren hacer creer aquellos que programan la educación en perspectiva de competencias. En este orden de ideas, también es lícito citar a [Meirieu \(2003\)](#), dado que corrobora que “la educación está llena de calamidades porque es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar” (p.64).

En este contexto, se debe comprender la **calamidad** como dificultades que se presentan en todo proceso educativo. Estas calamidades y /o dificultades, no son más que incertidumbres, de las cuales los sujetos, hablando antropológicamente, no pueden escapar; pues con [Duch \(2004\)](#) se sabe que la incertidumbre es constitutiva del sujeto.

Frente a lo anterior, para esta categoría cabría la siguiente pregunta: ¿si la vida está llena de incertidumbres y la educación está llena de calamidades, por qué pensar el PEI como un espacio de seguridad en el posconflicto, si se sabe que la seguridad completa no es posible, dada la gramática de provisionalidad en la que se mueve la educación?

Si bien la pregunta es compleja, una posible respuesta sería: como el ser humano es un ser no especializado y vulnerable como lo ha referido [Mèlich \(2010a\)](#) y como “todo hombre llega al mundo totalmente despojado, y por tanto, debe ser educado” ([Meirieu, 2003, p. 18](#)). La escuela debe recibirlo, abrirle las puertas y acogerlo para que entre a la gramática de lo humano. Esta acogida sin desconocer la existencia de la incertidumbre, debe pensarse en clave de seguridad para el sujeto que llega; es decir, habilitarle los espacios para que el sujeto se sienta pasajeraamente con confianza, seguro de su lugar en la escuela, en aspectos tales como: la participación democrática, el empoderamiento y aprehensión del entorno, pero sobre todo, sentir seguridad para aventurarse a aprender y a construir nuevos saberes.

Lo anterior es clave, si se quiere que el PEI sea un espacio de seguridad para el sujeto educativo que llegue a la escuela, sólo así podrían los alumnos sentirse seguros para aventurarse a aprender, a equivocarse y aprender del error, pues cuando el sujeto aprende del error, está aprendiendo de la incertidumbre, y de manera conexa, estos errores formar un **ethos**, forman la subjetividad en la escuela.

Luego entonces, la seguridad como pedagogía que se sugiere desde el PEI, tiene que ver con la posibilidad para que el alumno se atreva a introducirse al mundo, al aprendizaje. En este sentido, se comparten las palabras de [Meirieu \(2003\)](#), cuando sostiene que la educación en realidad ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Esto es fundamental, ya que, por un lado, en un escenario de posconflicto, la escuela tiene la tarea de ser ese puente que forme subjetividades para la sociedad en posconflicto, que acoge no sólo a los civiles sino también a los excombatientes.

En este contexto, una de las funciones de la escuela sería permitirle al sujeto como infiere [Meirieu \(2003\)](#), construirse a sí mismo como sujeto en el mundo, heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, y con capacidad de comprender el presente y de inventar el futuro. Un futuro que quizá, brinde la posibilidad de alejarlo de las aristas del conflicto armado.

Sería pensar en un proceso de formación de la subjetividad con un **ethos**, que en sus acciones comprometa el presente en perspectiva de invención del futuro. Sin duda, esto es un intento para repensar la escuela desde su PEI.

Si el PEI no se piensa como espacio de seguridad para que los sujetos educativos se sientan con confianza de lanzarse en medio de la incertidumbre, en busca de nuevos aprendizajes, de nuevos saberes, de su autoafirmación, el sujeto político no aparecerá como por arte de magia, no aparecerá del azar, dado que la subjetividad es construcción y reconstrucción permanente en un espacio (que puede ser la escuela) y en un tiempo (que es el tiempo del sujeto y el tiempo de la escuela). Porque si bien, esta seguridad como pedagogía, no es *poiesis*, y no puede serlo, porque en ningún momento es programación, lo que se busca es que, la formación de la subjetividad en la escuela tenga un punto de apoyo y un referente de horizonte, una **utopía**, dado que con Duch (2004) se sabe que uno de los fenómenos post-modernos más fuertes es la perplejidad generalizada, la incertidumbre.

Un posible antídoto para la perplejidad, la incertidumbre, la pérdida del sentido, puede ser la utopía como forma de esperanza. En este sentido, se propone que la seguridad desde el PEI, debe permitir al alumnado aventurarse a caminar detrás de sus utopías. Utopías que sean diferentes al mito de sostener la guerra, la violencia. Utopías que alejen a los sujetos educativos del consumo y expendio de la droga, más cuando en la institución objeto de estudio, ha perdido estudiantes por seguir relatos equivocados como el de las drogas, tal como lo registra la impresiones del diario de campo:

Agosto, 22 de 2017. “Carlos, estoy muy triste. El estudiante [xxx], del grado 6-4, que se retiró definitivamente del colegio, porque no quiso cumplir el correctivo pedagógico que se le aplicó por 15 días el Comité de Convivencia. Él está en coma. Estaba expendiendo alucinógenos, y por huirle a una patrulla de la Policía que pasaba por el lugar, se resbaló de un puente de 10 metros, y su cabeza cayó sobre una roca. La madre anda pidiendo ayuda para comprarle pañales deséchaes (DC16-17).

Cuando se habla de espacios de seguridad desde el PEI como pedagogía, que permita que los sujetos educativos construyan utopías diferentes a los **metarrelatos** de las drogas, de la violencia, de la guerra, del conflicto armado, es con la finalidad de buscar un punto de apoyo de esperanza en medio de la incertidumbre, que permita quebrar, fisurar, estos metarrelatos que no construyen al hombre y la mujer, sino, aun *ex hombre* y a una *ex mujer*, que según Duch (2004), son aquellos que se deshumanizan a tal punto que son cadáveres en la vida, que ni tan sólo conservan el instinto de supervivencia de la especie humana, porque se han perdido, se han extraviado de camino.

Así como dice Duch (2004) que, los campos de exterminio son exponentes de este extremo al que ha llegado el *ex hombre* y la *ex mujer*, también se debe decir que, ese *ex hombre* y esa *ex mujer* colombiana, que se ha extraviado de camino siguiendo los metarrelatos de la violencia que lo han deshumanizado, han producido más de 8 millones de víctimas, en 60 años de conflicto armado.

En contexto, la pedagogía de la seguridad en la escuela en la formación de la subjetividad política, y en un escenario de posconflicto, debe apuntar a formar hombres y mujeres con conocimiento de su historia, pues, sostiene Duch (2004) “dime qué recuerdas y olvidas, y te diré quién eres” (p.166).

Ahora bien, si se habla de formar subjetividades que conozcan su historia, y se aventuren a reinventar el futuro, el papel del maestro es capital, ya que, él es garante para que los

alumnos se sientan seguros en los espacios de la escuela. Cuando la escuela se vuelve un espacio de acogida, de seguridad, es una escuela de la no exclusión, porque se sabe muy bien que, cuando se le cierran las puertas a los sujetos que llegan, tal acción tiene consecuencias sociales, dado que si la escuela se rehusa a humanizar al hombre y la mujer que llegan desposeídos, se puede correr el riesgo de abrir la posibilidad para que devenga el ex hombre y ex mujer, que justamente no es lo que quiere una sociedad en posconflicto.

En tal sentido, hay que tener mucho cuidado cuando el PEI contempla como opción expulsar a un alumno que quiebra la moral de la escuela, como se ha documentado en las categorías antes tratadas, o cuando algunos maestros dicen trabajar mejor en los salones de clases, cuando estudiantes “desordenados” abandonan el espacio escolar, tal como lo registra el diario de campo.

Octubre, 4 de 2017 “Profe, con los grados de 9-1 y 9-2 en estos momentos se trabaja muy bueno. Ya esos estudiantes desordenados que no estudiaban, y que sólo iban a molestar se han ido, porque ya saben que no tienen a esta altura chance de ganar el año. Ojalá para el próximo año no vuelvan, si sólo es para hacer desorden” (DC16-17).

La concepción de una pedagogía de la seguridad, contrario a hacerle apología a la exclusión en cualquiera de sus formas, propende mejor por ser inclusiva, porque sabe que educar es todo un reto, que no está exento de calamidades. En tal sentido son oportunos los argumentos de Meirieu (2003) cuando dice que:

La tentación de la exclusión es muy fuerte. Echando a los bárbaros, quizá se pueda ejercer correctamente el oficio del enseñante, pero el enseñante sabe que la exclusión es un asunto de fracaso que sella un abandono: los alumnos más desfavorecidos, los que nunca han tenido la suerte de aprender [...], ningún educador digno puede aceptar la exclusión como solución a las dificultades”. (p. 74)

La educación entonces entendida como seguridad, se aleja de la exclusión, porque no es un acto de rechazo, es un acto de acogida, es un acto de amor. No en vano afirma Meirieu (2003) que la educación “es un movimiento, un acompañamiento, un acto nunca acabado, que consiste en hacer sitio al que llega, y ofrecerle los medios para ocuparlo” (p.81).

Sin duda, lo anterior también tiene que ver con un asunto de garantías, para que los sujetos educativos ocupen su espacio y se atrevan a cambiarlo para afirmar su lugar en el mundo. Se aceptan las palabras de Meirieu (2003) cuando dice que un espacio de seguridad es hacer espacio al que llega, porque es en ese espacio habilitado para el que llega, donde el estudiante se autoafirma para proyectar su futuro en función de su proyecto de vida, con nuevas narrativas que disten del relato que siguen la violencia.

Frente a lo anterior, surge algo importante: el espacio de seguridad es un nicho o caldo de cultivo que permite la emergencia de nuevas narrativas que forman subjetividades. Inclusive, se podría inferir que esas nuevas narrativas, son un punto de apoyo, que alimenta la *esperanza* para que otros ex hombres y exmujeres no sean posible en una sociedad de posconflicto, pues si bien, no se olvida que el hombre es una *quimera*, que puede irradiar bondad, como también, caer en la bajeza. Lo cierto es que como quimera que es, no se puede determinar. Lo dice Duch (2004) el sujeto no está determinado, puede cambiar de camino.

Estas palabras de Duch son importantes, en el sentido que brinda *esperanza* para comprender que aún el *ex hombre* y la *ex mujer*, se pueden recuperar, si cambian de camino. Y como se puede otear, las nuevas narraciones trazan caminos. En este orden de ideas, contrario a practicar la exclusión para quienes no se adaptan a la moral de la escuela, como lo registra el diario de campo:

Octubre, 25 de 2017.”Carlos, cómo te parece que ayer se reunió el Consejo Directivo de la IE, para resolver unas apelaciones frente a unos correctivos pedagógicos que había impuesto el Comité de Convivencia. Unos de los miembros del Consejo Directivo, al ver el video, la escena de la agresión que fue objeto una estudiante, propuso no sólo sostener el correctivo pedagógico impuesto por el Comité de Convivencia, sino, aumentar la sanción, expulsando definitivamente del colegio a la otra estudiante. De entrada le dije que eso no se podía hacer, porque se violaba el derecho fundamental de la educación del alumno. Que buscáramos la manera de hacerle ver a la agresora que lo que había hecho lógicamente estaba mal, pero que no podíamos cerrarle la puerta definitivamente a la estudiante agresora,” (DC16-17).

La escuela debe buscar estrategias pedagógicas que posibiliten un cambio de conciencia mediante la reflexión acerca de la violencia. Estrategias que en este caso, están llamadas a promover en su entorno nuevas narrativas que sean distintas a las de la violencia en todas sus formas, para que los sujetos educativos se formen un *ethos* que rechacen la banalidad del mal y abracen mejor la paz. Esto es fundamental, pues en el posconflicto se necesitan narrativas que permitan la reflexión en torno a la paz, al perdón, a la reconciliación, y no narrativas que le hagan apología a la violencia. Pero para que estas narrativas se hagan realidad en la escuela, se le debe dar la palabra a los sujetos educativos, lo que desde luego, genera otro reto para la escuela: para que los sujetos educativos puedan tomar la palabra, se les debe garantizar un **espacio de seguridad**. Sólo sintiéndose seguros, los sujetos se lanzaran a construir nuevas narrativas, nuevas utopías, para repensar el presente en función del futuro.

Conclusiones

Para que la escuela en el posconflicto colombiano permita la configuración de la subjetividad, se necesita conectar a los sujetos educativos con la realidad violenta desde el componente contexto, para posibilitar en ellos la reflexibilidad y aprendan a tener preocupación y cuidado de sí, en función del proyecto de vida que se han trazado.

Es de capital importancia que la escuela se actualice como hospitalaria y de acogida, para que genere una cultura institucional del cuidado de sí y cuidado por el otro. Esto implica que las mismas clases del maestro y otras actividades pedagógicas, deben orientarse en función del proyecto de vida de los sujetos educativos, ya que de esta manera el maestro pueda responder desde su práctica pedagógica a las expectativas del alumnado.

La labor del maestro es fundamental para la configuración de la subjetividad política en el posconflicto. Su trabajo no puede circunscribirse a ser un profesor catedrático que no le importe las calamidades de los sujetos educativos. El maestro aquí debe tener sensibilidad pedagógica porque es un maestro guía que orienta a los sujetos educativos dada su vocación, su pasión, y es un maestro que hace lectura de contexto con un espíritu de investigador reflexivo.

El consejo del maestro es una poderosa herramienta pedagógica para coayudar en la configuración de la subjetividad política de los sujetos educativos, en tanto que orienta y muestra posibles caminos.

El PEI sirve como paradigma raíz para la configuración de la subjetividad política, cuando se aleja de la técnica del disciplinamiento que fomenta el castigo y la exclusión, y más bien, privilegia la técnica del cuidado de sí en perspectiva heterónoma, dándole paso a relatos fuertes como la hospitalidad, la acogida y el deseo de adscripción a la escuela, la seguridad y confianza en los sujetos educativos.

La escuela del posconflicto además de ser una escuela que brinde espacios para la acogida y la hospitalidad, también le asiste el deber de constituirse como espacio de confianza y seguridad para los sujetos educativos, ya que la confianza permite el deseo de adscripción de los sujetos a la escuela, y la seguridad posibilita que los alumnos enfrenten el miedo, la incertidumbre, la contingencia, y se atrevan a apalabrar la realidad para construir nuevos saberes.

La escuela que brinda confianza y seguridad en el posconflicto se debe caracterizar por ser una escuela inclusiva, que tenga en cuenta la desigualdad, la diferencia y la diversidad de los sujetos educativos, para que pueda realizar su tarea de acompañar al alumno en medio de sus calamidades, de sus éxitos y fracasos

Referencias bibliográficas

- Bárcelona, F., & Mèlich, J., C., (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, vol. II, (2): 59-81.
- Deleuze, G (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Revista Polis*, (13). 1-7. Recuperado de <https://polis.revues.org/5509>
- Díaz, A. & Alvarado, J. V. (2012). Subjetividad política encorporada. Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 11-118. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1689>
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de Antropología*. Barcelona. Herder
- Eco, U.(2006). Preámbulo En Barret (coord) (2006). *Academia Universal de las Culturas ¿Por qué recordar*. Buenos Aires:Granica, p. 184
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (2012). *Hermeútica del sujeto político*. Argentina: Altamira
- Foucault, M. (2014). *Obrar mal, decir la verdad. Función de la confesión en la justicia curso de Lovaina, 1981*. Argentina: Siglo XXI
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laester S.A.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro
- Mèlich, J. C. y Boixader, A. (coord) (2010). *Los márgenes de la moral*. Una mirada a la ética a la educación. Barcelona: Grao, p.40
- Mèlich, J.C. (2004) *La lección de Auschwitz*: Herder: Barcelona
- Mèlich, J.C. (1997). *De lo extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J.C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación*, (20), 101-124
- Mèlich, J.C. (2010a). *El otro en sí mismo. Por una perspectiva desde el cuerpo*. Barcelona: UOC, p. 11
- Mèlich, J.C. (2010b). *Ética de la Compasión*: Herder. Barcelona
- Mosquera, C. E. (2015). Mi confesión, un texto y los estudiantes, otros textos: una oportunidad para reinventar la escuela. *Revista Encuentro Educativo*, 22(3), 447-459. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/21228/21066>

- Mosquera, C. (2017). *Criterios de selección*. IE Santo Tomas de Aquino de Tiribí: Autor.
- Mosquera, C. E., y Jaramillo, L. M. (2019). Las buenas prácticas pedagógicas frente al sujeto educativo impermeabilizado tayloriano en la era posmoderna. *Actualidades Pedagógicas*, (74), 141-160. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.7>
- Mosquera, C. E., y Ramírez J. E. (2020). Identidad escolar y la diferencia: una apuesta desde el PEI para pensar los procesos de inclusión. *Praxis*, 16(1). <https://doi.org/10.21676/23897856.3034>
- Mosquera, C. E., y Ramírez J. E. (2020) *Formación de la subjetividad política y la identidad escolar. Proyecto educativo y posconflicto*, Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Mosquera, C. E., y Rondón I. (2017). La evaluación como herramienta de conocimiento frente a la deserción y la marginalidad. *Revista Palobra*, (17): 166-187. Recuperado de <http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/1830/1612>
- Mosquera, C. E., y Rondón I. (2015). Repensar la escuela: mi confesión, un texto, los estudiantes otros textos. *Revista Educare*, Vol 19 (3): 154-170. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/2689/2189>
- Mosquera, C. E., Rondón I., y Tique J, F. (2016). Reinventar la escuela a partir de los textos de los actores escolares: maestros y estudiantes. *Revista Praxis*, vol 12.p, 21-29. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1844>
- Mosquera Mosquera, C., & Rodríguez Lozano, M. (2019). La escuela de la esperanza: Una nueva categoría ante el contrarrelato de las competencias. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 37-53. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.2>
- Sanjurjo, L., & Vera, M. T. (1994). *"Aprendizaje Significativo y enseñanza en el Nivel Medio y Superior"*, Buenos aires, Ediciones Homo Sapiens.
- Rancière J. (2002). *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Zambrano, A. L. (mayo 11 de 2016). Texto de la conferencia con ocasión del día del maestro. Programas Becas para la Excelencia Docente. En Piedrahita, F. (presidente), *Día del Maestro*, conferencia llevada a cabo en la Universidad ICESI de Cali, Colombia.