



El Ágora U.S.B.

ISSN: 1657-8031

Universidad de San Buenaventura

Mosquera-Mosquera, Carlos; Rodríguez-Lozano, María Nelsy  
**Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar\***  
El Ágora U.S.B., vol. 18, núm. 1, 2018, Enero-Junio, pp. 256-268  
Universidad de San Buenaventura

DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.2771>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407758286018>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

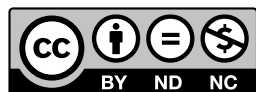
## Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar<sup>i</sup>

The educational project as a basis to think political subjectivity from the school culture

Por: Carlos Mosquera Mosquera<sup>1</sup> & María Nelsy Rodríguez Lozano<sup>2</sup>

1. Carlos Enrique Mosquera Mosquera, docente investigador de la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez. Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica de Oriente (UCO), Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás (USTA), doctorando en Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Medellín (Colombia). Contacto: [carlosfilosofo@hotmail.com](mailto:carlosfilosofo@hotmail.com)
2. María Nelsy Rodríguez Lozano, Vicerrectora de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Licenciada en Literatura e Idiomas de la Universidad Santiago de Cali, Cali (USC), Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), Doctorado en Educación de la Universidad de Leipzig (Leipzig de Alemania. Contacto: [maria.rodriguez@unae.edu.ec](mailto:maria.rodriguez@unae.edu.ec)

 OPEN ACCESS



**Copyright:** © 2018 Mosquera Mosquera, C. E., & Rodríguez Lozano, M. N. La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

### Tipo de artículo:

Reflexión derivada de investigación.

**Recibido:** diciembre de 2016

**Revisado:** mayo de 2017

**Aceptado:** noviembre de 2017

**doi:** <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771>

**Citar así:** Mosquera Mosquera, C. E., & Rodríguez Lozano, M. N. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 18(1), 255-267. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.2771>

## Resumen

Para hablar del Proyecto Educativo Institucional y la formación de la subjetividad política en el marco de los procesos formativos es necesario centrarse en tres categorías de análisis: desde las prácticas pedagógicas, donde se exige que estas sean contextualizadas y rompan las fronteras de la profesionalización, la mera instrucción, la enseñanza sin sentido, la homogenización y la manía de la evaluación; desde el diálogo entre el macro-curriculo y el micro-curriculo, donde se recomienda la aceptación de la diversidad epistemológica y procesos de enseñanza y aprendizaje rizomáticos, donde las prácticas pedagógicas tienden a darle respuesta a diferentes problemáticas que invaden la escuela.

**Palabras clave.** Proyecto educativo; subjetividad política; prácticas pedagógicas; cultura escolar.

## Abstract

In order to discuss the Institutional Educational Project and the formation of political subjectivity in the framework of the training processes, it is necessary to focus on three categories of analysis: from the pedagogical practices, which requires them to be contextualized and break the borders of professionalization, mere instruction, teaching without sense, homogenization and the mania of the evaluation. From the dialogue between the macro curriculum and the micro curriculum, where it is recommended the acceptance of the epistemological diversity and rhizomatic teaching and learning processes, where the pedagogical practices tend to respond to various problems, which invade school.

**Key words:** Educational Project; Political Subjectivity; Pedagogical Practices; School Culture.

El Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), que tiene su origen en un contexto internacional, según Barrios (2011), desde 1982 en contexto francés para pensar la planeación educativa. Tiene cabida en Colombia a partir de la Ley 115 de 1994, en su artículo 73 y Decreto Reglamentario 1860 del mismo año, bien sea por iniciativa del Ministerio de Educación Nacional- (MEN) como defiende Bustamante (1995a), o como producto de las luchas del Movimiento Pedagógico Nacional como sostiene Bocanegra (2010). Más allá de su génesis, su importancia radica en que es el único instrumento de la política, que le concede autonomía a las instituciones educativas (en adelante IE) para pensar y planear la educación; obvio, teniendo en cuenta unos referentes de país.

Pero preocupa:

El PEI, siendo el instrumento mediante el cual las IE tienen libertades para pensar y planear la educación, se ha convertido en una colcha de retazo, por el "corte y pegue" que hacen algunas IE, cuando tratan de construir o actualizar sus propios PEI. Esta práctica no es reciente, se viene denunciando por varios académicos del país como Bustamante (1995a, 1995b), (Lucio, 1995), Coy (1995), Acuña, (2015), Jaramillo, Morales y Zapata (2004).

Los PEI, se han convertido en un documento para dar cumplimiento a un requisito de Ley, una exigencia del Ministerio. Esta manera de asumirlo ha producido un vaciamiento de los PEI, al no ser consultados y actualizados para atender las problemáticas educativas: prostitución estudiantil, microtráfico, bullying, suicidio estudiantil, deserción estudiantil que aumenta la marginalidad, etc.

El PEI, es ignorado por los actores educativos, porque se les ha vendido un metarrelato con sello internacional, llevándolos a suponer que hay saberes que tienen supremacía sobre el PEI, como son las pruebas PISA. En el ámbito local, doméstico, también cabalga esa misma racionalidad que se materializa en las PRUEBAS SABER, SUPÉRATE y Día de la Excelencia Educativa, que prácticamente borran y entierran el PEI; metarrelato que si se analiza en profundidad permite develar lo siguiente: 1) no es más que toda una lógica empresarial impuesta a la escuela bajo el rótulo de competencias; 2) es un renacer de la psicología experimental y el conductismo instrumental añejo y recalcitrante de inicios y mediados del siglo 20, por tres razones; la primera, es un sistemas de recompensas y castigo (estímulos y respuesta) como lo hacía Iván Pávlov y Frederic Skinner, con los perros, ratones y palomas en los laboratorios; segundo, estaríamos en primer lugar haciendo un retroceso de más 70 años en la educación, porque estaríamos aplicando la misma lógica, sólo que con las características de la fisonomía que nos muestra el capitalismo- empresa en la contemporaneidad; y en tercer lugar, planeamos la educación como se hacía en Colombia en los años 60, 70 y 80, para no irnos más lejos, pues no existía el PEI y donde el Ministerio de Educación enviaba las recetas ya lista y el docente sólo era un ejecutor que debía aplicarla al pie de la letra, lo que automáticamente también borra e invisibiliza al maestro, negándole la oportunidad que en términos de Mockus (1984) sea "hacedor de la cultura". Término que también recoge McLaren (1994) para darle el estatus a los maestros como "productores de la historia y trabajadores de la cultura" cuando desde su práctica de aula lucha contra toda clase de violencia, en especial la que crea el capitalismo en todas sus formas.

Ante tal situación, es urgente repensar la escuela desde el estado actual donde está enquistada. El PEI, desde sus cuatro componentes: Contexto, administrativo, pedagógico y proyección a la comunidad, es un medio expedito para tal propósito, dada la autonomía que le concede a la escuela. Así mismo, desde el PEI, se puede pensar en formar una cultura escolar para enfrentar la contracultura (Término empleado por Alvarado (2009) para designar contracultura a los hábitos, costumbres y prácticas que crean los fenómenos de violencia y delincuencia en estudiantes, en especial en el Estado de Sinaloa, México), que

crea algunos fenómenos sociales que invaden y tensionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cultura escolar que se puede construir a partir de procesos de subjetivaciones, para llegar a la subjetividad política. En consecuencia, una pregunta que puede orientar estas líneas sería: ¿Cómo construir procesos de subjetivaciones que creen un tipo de cultura escolar desde el PEI, a partir del estado actual en el que se encuentra la escuela?

Aunque la respuesta no es fácil, se proponen tres posibles categorías como solución a tal pregunta: **a)** Desde las prácticas pedagógicas; **b)** Desde un diálogo entre el macro-curriculum y el micro-curriculum; y **c)** Desde los procesos de enseñanza y aprendizaje rizomáticos, como se relaciona a continuación.

## Desde las prácticas pedagógicas

En el mundo de la escuela no hay fórmulas mágicas que resuelvan los problemas de educación, así los tecnócratas digan que tienen la solución con exámenes y recetas fabricadas desde lugares distantes de la realidad educativa. Se sostiene que la mejor receta es la que los actores escolares construyen desde su experiencia, buscando una salida a los problemas que los agobia. En el contexto de la enseñanza y el aprendizaje estas experiencias tienen que ver indubitadamente con la forma como los maestros se las ingenian para resolver junto con los estudiantes diversas dificultades en los procesos formativos.

En este orden de ideas, las prácticas pedagógicas tienen un poder enorme porque es la principal herramienta del docente con la que forma, educa y enfrenta los problemas en el ámbito escolar. Por tanto, si es la herramienta con la que forma y educa, es, a través de ella que se puede crear procesos de subjetivaciones en el alumno y de manera conexa una cultura escolar. Pero para que ello sea posible, las prácticas deben ir más allá de la profesionalización, la mera instrucción, la enseñanza sin sentido, la homogenización y la manía de la evaluación.

**Respecto a la profesionalización.** Si bien es cierto que el docente debe dominar su campo profesional con sus técnicas y métodos, nos dice Barragán, Gamboa y Urbina (2012) que dominar estos aspectos por sí solos no hacen el buen maestro, necesita además de ello, perfeccionar indudablemente su práctica pedagógica, porque “lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política” (p.25).

**Frente a la instrucción.** Se reconoce que todo acto de educar y formar de una u otra manera involucra la instrucción, pero el proceso de enseñanza debe romper las fronteras de éste para dejar de hacer la reproducción lineal e irreflexiva teóricamente de la educación, y más bien, centrar la labor docente de manera creativa y reflexiva para que actúe como un orientador, y mediador (Mosquera, 2015b), para que junto a sus estudiantes se construya el conocimiento, para mostrar caminos.

**Sobre la homogenización.** Se sostiene que la práctica pedagógica debe distanciarse de la cosificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque en el mundo de la escuela, no todos los estudiantes aprenden de igual manera, por tanto, es imposible pensar en educar y formar desde un solo molde y de forma monolítica.

**En lo concerniente a la enseñanza sin sentido.** Se quiere proponer que toda acción pedagógica del docente debe estar cargada de sentido para que pueda dejar aprendizajes en los estudiantes. Esta acción pedagógica encierra los actos cívicos, culturales y deportivos, descansos pedagógicos, clases, convivencias. Estos no pueden ser momentos planeados al azar, sin un teleo educativo, ni muchos menos convertirse en algo rutinario y vacío.

**En lo atinente a la evaluación.** La práctica pedagógica debe superar la concepción de la selección natural, donde sólo sobre vive el más fuerte, porque como sostiene Sanjurjo y Vera (1994) pareciera que los docentes sufren una especie de manía etiquetadora que

cuando dicen que el alumno no dio más de lo esperado, esperan que por arte de magia la naturaleza intervenga. También lo denuncia McLaren (2008) cuando sostiene que se ha puesto demasiado énfasis en los exámenes dando como resultado una enseñanza para los exámenes, con estrictos esquemas centrados en la responsabilidad, la enseñanza precocinada y teledirigida para los alumnos.

En fin, pensar una práctica pedagógica desde el PEI, mediante procesos de subjetivaciones, que creen una cultura escolar y de esta manera forjar la subjetividad política en los estudiantes, requiere superar desde las prácticas pedagógicas lo anterior y para ello, es necesario que el docente no cese en su lucha pedagógica, lucha que desde la postura de McLaren (2008) es sumamente importante porque es para los profesores y profesoras una brújula para la vida pedagógica "una vida que no termina cuando se cierra la puerta del aula, sino que hemos integrado en nuestras mentes y en nuestros corazones y que hemos adaptado al ritmo cotidiano de nuestras vidas" (p. 409).

Por tanto, es una lucha permanente que permite al docente arrojar a un lado la neutralidad y no quedarse atomizado sin hacer nada ante los problemas de la realidad. Freire retomado por McLaren (2008) precisamente "observa que la práctica educativa revela una incapacidad para ser neutral" [...] (p.409). En consecuencia, no es posible desde esta concepción que el maestro siga procesos homogenizantes-verticales como las pruebas o evaluaciones estandarizadas, que orientan el proceso de enseñanza de manera instruccional, mecánica y sin sentido en los aprendizajes de los estudiantes; así mismo, tampoco basta con que el docente domine las técnicas y saberes de su especialidad. Se necesita que quiebre con su práctica esta racionalidad totalizadora y universalista de la educación.

Luego entonces, esta lucha como tiene tantas presiones al oponerse a intereses mercantilistas de la educación, puede parecer a veces hostil, pero nos recuerda McLaren (2008) que no podemos huir a esa tarea por culpa de la manipulación y que "siempre corremos este riesgo, y debemos enfrentarnos a él voluntariamente, como un acto necesario, como un salto que nos ayuda a cruzar la brecha dialéctica y que se hace necesario para que pueda tener lugar cualquier acto de conocimiento. (p.410).

Se propone entonces que esa lucha desde las prácticas pedagógicas, no sea desde el discurso vacío, sino soportado en el PEI, como instrumento legal que le confiere autonomía a las IE, tal como afirma la Ley 115, en su artículo 77:

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

Sin embargo, se propone que la lucha se haga al estilo de las expediciones pedagógicas, que sus discrepancias frente a cómo se piensa y se hace la educación, las hace fundamentada en el debate teórico y la experiencia docente, también, como en la metáfora que emplea Mosquera (2015b) cuando dice que el docente debe ser como el "campesino que cuando va a talar un árbol debe buscarle la comba al palo, con su hacha hasta derribarlo"(p. 223).

Vale decir que, las expediciones pedagógicas, hace referencia a un movimiento pedagógico que nació con la finalidad de compartir las reflexiones y experiencias pedagógicas de varios docentes en las regiones de Colombia. Éste no se opone a la racionalidad directa y ultranza de las políticas de estado mediante las vías de hecho mediante, protestas en las calles, sino que la pelea la da desde el debate teórico teniendo como insumo las experiencias de los maestros entorno a cómo hacen la educación. Por tal razón que Mosquera (2015a) que las expediciones pedagógicas es pensado como una propuesta alternativa de hacer pedagogía diferente a la lucha frontal que hacía en Movimiento Pedagógico Nacional.

Ahora bien, “nuestra hacha” en sentido metafórico es la práctica pedagógica, que inexcusablemente debe partir y fundamentarse en los cuatro componentes del PEI: Contexto, admirativo, pedagógico y proyección a la comunidad, que posibilitaran a las prácticas pedagógicas realizar procesos de subjetivaciones para una cultura escolar, y desde ahí el sujeto político. Esto se sostiene así porque todo tipo de práctica pedagógica forma una cultura escolar, y la cultura hace al sujeto. Tan fuerte es la cultura en la constitución del sujeto que Geertz (2003) sostiene que:

La cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas (p.57)

En este orden de ideas, debemos ser muy cuidadosos con el tipo de cultura que forjamos en los alumnos porque advierte McLaren (2008), que muchas veces los profesores motivados por el deseo de afianzar en sus alumnos una visión coherente del mundo, de proporcionarles una estabilidad duradera, se convierten en un conducto de las interpretaciones oficiales del estado (ya sean providenciales, imperialistas, triunfalistas, o una combinación de todas ellas) que pueden agujerar con facilidad la mentalidad de los chicos. Y aunque no se niega que la escuela debe responder al interés del Estado, a partir del PEI y sus componentes, se pueden anexar otro interés que tengan que ver con el contexto en el cual está inmersa la escuela como se propone a continuación.

**El contexto** como componente del PEI, es supremamente fundamental en este sentido, porque tiene que ver con la realidad de los alumnos, local y hasta nacional, en consecuencia, debe ser planteado con miras a solucionar la problemática social. De hecho, el artículo 73 de la Ley 115/94, sostiene que el PEI debe responder a las necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país. Luego entonces, atender a esto sería, un ejercicio de diagnóstico previo de la problemática institucional, local y nacional, para poder develarla y enfrentarla enrutando las prácticas pedagógicas hacia ese propósito, porque como dice Estefanía y Sarasúa (1998): “La realidad está ahí, los colegios y los institutos no pueden ser ajenos a ella” (p 31). Además, toda acción pedagógica está circunscrita a un lugar, por tal razón sostiene McLaren (2008) siguiendo a Freire que: “No hay según los argumentos de Freire, ninguna práctica educativa sin coordenadas espacio-temporales. (p.409). Es decir, las prácticas docentes siempre partirán de la referencia que le marca el contexto.

Lo **administrativo** dentro de esta temática se centra en la coherencia de la coordinación y liderazgo de los rectores y los órganos institucionales. Al respecto Coy (1995) le asigna una responsabilidad mayor al Gobierno Escolar en ayudar en el direccionamiento de las instituciones educativas, por tanto, son estos los encargados en diseñar y proponer políticas y estrategias a esa problemática que el contexto les pone en bandeja de plata. Precisamente, son las decisiones y las directrices de estos órganos, que irán guiando y timoneando el barco del PEI, por lo que se sobreentiende que, las prácticas pedagógicas deben guardar coherencia con tales directrices, sin que ello signifique homogenización, también, esta coherencia es necesaria para que actores escolares puedan lograr sus objetivos misionales compartiendo criterios básicos de referencia, frente a su propuesta educativa, pues, los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden rodar como una pelota al azar, funcionando las IE como repúblicas independientes.

El componente **pedagógico**, es pensado a partir del análisis institucional (contexto) y las directrices administrativas (administrativo). Éste es quien fundamenta y orienta teórica y metodológicamente las prácticas pedagógicas, en función de la realización de la propuesta educativa pensada desde el PEI, por tanto, las IE deben tomar partido porque tiene que elegir un enfoque pedagógico que orientará las prácticas docentes y administrativas. Pero este enfoque no puede ser cualquiera desde nuestra propuesta, dado que no puede

ser el que defienda la homogenización universalizadora, que limite el rol pedagógico del docente y lo convierta en mero instructor, que contemple la evaluación como un instrumento seleccionador y de exclusión, que invisibilice la realidad escolar y de contexto, por atender a la mercantilización de la educación, que acepte actos de enseñanza sin sentido, y que ignore las propuestas educativas construidas desde el PEI. Sin duda, deber ser un enfoque pedagógico de fondo crítico que privilegie lo social, lo humano; dado que, la elección de un enfoque pedagógico nos mueve a fijar posición en la práctica educativa que envuelve el diseño curricular, los recursos metodológicos, las actividades pedagógicas (lúdicas, culturales, investigativas); las intenciones pedagógicas y proyectos pedagógicos.

Y el componente **proyección a la comunidad**, se sustenta en la relación de las IE con el entorno mediante el desarrollo de experiencias pedagógicas que contribuyan a la formación del estudiante político, que aporten a la solución de los problemas sociales. Aquí caben los diferentes proyectos pedagógicos, actividades, e investigaciones; pues según Coy (1995): "Es fundamental que las instituciones educativas establezcan, mediante el Proyecto Educativo Institucional, canales expedidos de comunicación y participación de la comunidad circundante, de tal manera que las relaciones sean, en verdad, biunívocas y respondan a los interés y necesidades locales" (p 17).

En suma, el PEI con sus 4 componentes es una herramienta de planeación educativa y de trabajo político que permite repensar la escuela más allá de su realidad actual, de las rejas de la siderurgia-empresa educativa. Éste es de planeación educativa porque es a través de él, el PEI, que las IE pueden establecer el mapa de ruta que ordena, orienta y da sentido pertinente a las prácticas pedagógicas y administrativas, de acuerdo a su propuesta educativa elegida en coherencia con los retos sociales. Y es una herramienta de trabajo político porque con la ayuda de éste los maestros pueden fisurar la racionalidad tecnicista al crear con sus prácticas una cultura escolar que forme un tipo de sujeto, que para nuestro caso sea político.

En este sentido, el trabajo político consiste en mostrarles a los estudiantes los supuestos e intereses que subyacen a tal racionalidad del metarrelato PISA, PRUEBAS SABER, Día de la Excelencia, al tematizar con ellos los problemas reales de la escuela y de contexto, que son ignorados en ese metarrelato. Claro, esto no implica que los maestros sean una barrera que le impida a los alumnos acceder a posturas más amplias y si se quiere universales, pero de nada sirve formar un sujeto que sólo se mueva actuar bajo referencias de conocimiento universal, y no haga nada por transformar los problemas sociales de su contexto inmediato.

Aquí la idea no es adaptar a los estudiantes a la globalización, sino hacerlos críticamente mal adaptados, de tal manera que puedan llegar a ser agentes de cambio [y para ello] necesitamos desarrollar una pedagogía crítica capaz de comprometer la vida cotidiana en el contexto de la tendencia global capitalista conducente hacia un imperio, una pedagogía que hemos denominado *pedagogía revolucionaria crítica* (McLaren citado por Aguirre, 2003 p.36)

Una formación que se base únicamente en lo universal, no crea una cultura escolar que favorezca forjar el sujeto político, dado que la formación del sujeto político requiere un proceso de desdoblamiento que se da desde las experiencia del sujeto en todo su recorrido vital, en relación con los otros y el mundo, y aquí, el contexto juega un papel capital, pues con la dirección, orientación del docente el estudiante puede hacer reelaboraciones inmanentes basado en experiencia que vive en medio de su cultura, Pues, para Gonzales Rey (2012), toda racionalidad humana está subordinada a la cultura por ende todo desdoblamiento o, "*configuraciones subjetivas*" como prefiere llamarlo Gonzales Rey necesita de ella.

Luego entonces, preocuparse por crear una cultura escolar desde la práctica pedagógica es importante, entre otras cosas, porque de acuerdo a esa cultura serán educados y formados los estudiantes, por tanto, cuando una institución se pregunte, ¿Qué clase de

estudiante necesitamos formar?, debe preguntarse por el tipo de práctica pedagógica que cree una cultura institucional para tal propósito.

Y se hace tanto énfasis en la cultura escolar, porque consideramos que no es un tema de poca monta. La cultura escolar cristaliza una especie de alumno, por tanto, la cultura forja la propia personalidad. Ahora bien, como la cultura forma la persona y eso es posible a través de unas prácticas escolares donde median las relaciones de poder. Recordemos que el mismo Foucault, según Anzaldúa (2009) ha defendido que la subjetividad política es creada por las relaciones de poder, por el control de unos sujetos sobre otros; y en toda práctica pedagógica hay relaciones de poder, por la autoridad que representa el docente sobre los alumnos, por lo cual, el docente debe tener mucho cuidado con la subjetividad que forma en los estudiantes. Desde la pedagogía emancipadora debe ser una subjetividad que examine y revele las contradicciones sociales y que permita "encontrar nuevos modos de trascender los aspectos contradictorios de la creación de una energía de mano de obra y para construir espacios distintos en los que la subjetividad pueda dejar de ser algo cosificado y colonizado que se considere un artículo de consumo" (McLaren, 2008, p. 422). Esto es pensar en una escuela y en unos procesos de enseñanza y aprendizajes que no sólo se dedique a manufacturar estudiantes-productos para el trabajo y la empresa, mientras, nuestra sociedad se desmorona por fenómenos asociados a la prostitución estudiantil, la delincuencia, las drogas, el suicidio, el matricidio y la naturalización del sicariato como son recurrentes estos hechos en el país.

## Diálogo entre el macro-curriculum y el micro-curriculum

Creo que la práctica educativa debe ayudar a superar la escisión que se generó en siglo decimonónico frente a la superioridad de unos saberes científicos sobre otros, los comunes que tienen su arjé en el contexto. Escisión que todavía es palpable en quienes creen que lo cuantitativo es mejor que lo cualitativo. De Sousa Santos (2010) desde su postura de la Epistemología del Sur, también hace un llamado para que se supere lo que él llama "el pensamiento abismal" que no es otra cosa que dejar de pensar que el conocimiento científico eurocéntrico es superior a otros saberes de la periferia, de los países tercermundistas; y antes por el contrario, propone un diálogo de saberes que denomina como "ecología de saberes" donde haya una diversidad epistemológica y donde todas son importantes de acuerdo a la utilidad que se les puedan dar.

Una ecología de saberes es lo que necesita la escuela donde se enseñe el acervo cultural de la ciencia, pero también se le dé cabida a otros saberes que tengan que ver con los valores, la ética, respeto a las diferencias, el sentido de humanidad, entre otros. Ambos saberes, el científico y el no científico pueden dialogar dentro del PEI, porque si bien la cultura escolar está sujeta a las prácticas de los actores escolares, estas prácticas están determinadas en cierto sentido por la variedad de saberes que adquieren los sujetos. Es más, la variedad de saberes es lo que enriquece la cultura, por tanto, en términos de Bourdieu & Passeron (2014), no es de extrañar que sostuvieran que, es en la escuela donde se encuentra una parte importante del capital cultural.

Esta ecología de saberes implica entonces que, la escuela enseñe los saberes del macro-curriculum: estándares de educación, lineamientos, curriculares, guías pedagógicas, etcétera, pero que no las digiera literalmente, que las mastique, interroge y haga una transposición didáctica, para ponerlas a dialogar con otros saberes frente a la realidad que vive la escuela y el contexto. Una postura crítica como está le permite a la escuela responderle a los requerimientos del Estado, lo cual lo debe de hacer, dado que, dentro de sus funciones está servirle a éste. No en vano la escuela es uno de los instrumentos más expedito para transportar las políticas e ideologías del estado como lo sostiene Althusser (2003). En el mismo sentido sostiene McLaren (2008) que:

A las escuelas se les encarga la tarea de educar de una forma determinada del capital humano, la tarea de producir socialmente energía en forma de mano de obra y, así, ampliar ciertos atributos específicos de la mano de obra que sirva a los intereses del capital. En otras palabras, las escuelas educan las necesidades de energía trabajadora: del capital en general, del nacional, de los sectores del capital ( la industria, las finanzas, los servicios) (p.421).

Pero la escuela también debe responder a solucionar problemas del contexto. Razón por la cual, el maestro junto con sus estudiantes debe reflexionar constantemente su realidad, y tiene muchos insumos para hacerlo apelando a las teorías críticas que la tradición educativa les ha suministrado, donde pueden hacer reflexiones autocrítica mediante las cuales pueden hacer la transición de considerar lo que ellos hacen en el aula como meras cuestiones aisladas e individuales, a considerarlo como cuestiones de naturaleza profundamente social que reclama una praxis pedagógica que sea capaz de modificar reflexivamente la base de conocimiento de la enseñanza que imparten (McLaren, 1994)

Claro que esto implica todo un reto, por eso ratifica McLaren (2008) que: "La pedagogía crítica es un campo de batalla en el que se puede dar forma al desarrollo de una subjetividad política adulta sin dejar de reconocer que existirán siempre restricciones sociales y autoimpuestas (McLaren, 2008, p. 422). Restricciones visibles en la racionalidad legalista en la cual se mueve la escuela y si se quiere hasta burocrática; pero también auto-restricciones por parte de la concepción de educación que los docentes comportan en sus mentes.

A propósito afirma Echeverri retomado por Molina (2012) que la profesión de maestro está fracturada y amenazada por el cúmulo de decretos y concursos a los que el Ministerio de Educación la somete, y que "las reformas (educativas) deben centrarse en el maestro, construir un maestro que cargue en su cuerpo y su mente todos los conceptos de la pedagogía. ¡Si no es así, el maestro no podrá hacer transformaciones significativas para la sociedad!"(p.216). Pero aun así, esto no puede ser un obstáculo, dado que según Mosquera (2015b)

El cumplimiento de la ley o acatar las reformas educativas no debe ser una excusa que coarte las posibilidades para que la pedagogía salga del estado huérfano en que se encuentra actualmente. Sin incurrir en la ilegalidad se pueden desarrollar prácticas pedagógicas docentes innovadoras. El problema de la educación en la escuela no es tanto el de cumplir fielmente determinada ley o norma, más bien, es el de la actitud que asume el docente frente al fenómeno educativo y el de la concepción de educación que tenga, porque de acuerdo con el tipo de concepción de educación que tenga el docente, así será su práctica pedagógica, dado que esa concepción permea toda su labor.(p.223)

Por consiguiente, si tenemos un pensamiento abismal, pensaríamos que lo relevante a enseñar en el PEI, es lo determinado por la ciencia, la ley o lo que imponga el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), y demás entes conexos, como lo es la Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE), que últimamente está tomando mucha fuerza con la imposición de las PRUEBAS PISA, y no podemos caer en ese yerro porque El Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, que dio origen a PISA, tiene la finalidad consistente en la "Orientación a políticas, con métodos de diseños y presentación de informe, determinados por la necesidad de los gobiernos de relacionar las lecciones con las políticas" (OCDE, 2005,.p.2), lo que significa para un país que acoja esta propuesta, debe reducir todo su sistema educativo a las recomendaciones que establece la OCDE. Y esto tiene consecuencias graves, porque en la visión de PISA, no hay espacio para tematizar desde la escuela nuestra tragedia, y las prácticas de los docentes no se direccionan a la construcción del país que queremos y necesitamos, por ende, se entierra el PEI, sabiendo que "unas de las estrategias para conseguir desde la cotidianidad de la escuela, el nuevo ciudadano para el nuevo país, es el Proyecto Educativo Institucional" (Coy, 1995, p. 13).

En consecuencia, poner a dialogar el macro-currículo con el micro-currículo, es una oportunidad para tematizar los saberes otros, que necesitan los estudiantes y que se le escapa al macro-currículo. Apropósito nos recuerda McLaren (2008), no es bueno infravalorar el conocimiento que nace de nuestra experiencia racional y rechazar el conocimiento popular, porque esto sería “una forma de miopía que es sectaria y elitista, y que ocasiona un error epistemológico” (p.412). También, advierte que sería un error quedarse atrapado en lo local porque se pierde la visión del conjunto del mundo.

En este sentido, es preciso tener en cuenta los dos tipos de saberes, sin dejar de des-enmascarar las contradicciones e injusticia que promueve el capitalismo, pero bajo el entendido que: “El educador crítico no cree que haya dos lados para cada cuestión, y que ambos requieran igual atención. Para el educador crítico hay muchos lados en un problema que con frecuencia están vinculados a ciertos intereses de clase, raza y género (McLaren, 1984). De pronto, el único partido que debe tomar el educador crítico es una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social (McLaren, 1984).

Esta ecología de saberes o diálogo de saberes desde la práctica docente, sin duda, crea una cultura escolar, y con ello, se forma un sujeto político rico en saberes, para poder enfrentar los problemas de la realidad con más dientes; pues, no tiene una visión única del mundo, sino que integra varios, incluyendo con los que ellos ingresan al salón de clase. Para McLaren (2008) tan importante es que el docente valide los saberes de los estudiantes al punto de afirmar que los profesores deben retar a sus estudiantes a que se desplacen más allá de las creencias y suposiciones racionales que hacen referencia a su ser en el mundo y a su ser con el mundo. Pero que deben hacerlo con el conocimiento con el que los alumnas y alumnos entran al aula.

## Procesos de enseñanza y aprendizaje rizomáticos

El sujeto político como expresión de la subjetividad (Díaz y Alvarado, 2012), se hace visible cuando actúa frente a los problemas sociales. Para que el sujeto, en este caso los estudiantes se muevan para buscarle solución a los problemas del contexto, deben de haber sido formados con una mentalidad de transformación que desestructure y agriete la naturalización del mal en todas sus formas que afecta directamente su contexto. Esta formación, requiere una práctica pedagógica diferente a la tradicional porque:

Esta será una pedagogía no de linealidades programadas en planeadores y de maestros que preparan para dictar clase, sino de maestros que se preparan en (posiblemente) la vida. Otra pedagogía rizomática es pedagogía de multiplicidades, de incertidumbres, de extrañamientos, de asombros, de horrores, de acontecimientos y expectante (Molina, 2012, p. 217).

Por tanto, el PEI como corazón de la escuela donde se planea y se piensa los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben ser reactualizados para atender esta clase de pedagogía. Deben además de orientar las prácticas docentes, posibilitar una cultura escolar que favorezca el pensamiento rizomático que quiebre la homogenización y el control de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, para que los docentes se alejen de los objetivos conductuales que siempre reflejan una búsqueda de certeza y control técnico del conocimiento y de la conducta, donde los educadores suelen destacar siempre los procedimientos administrativos en el salón de clases, la eficiencia y las técnicas de “cómo hacer” e ignoran la pregunta del por qué se enseña este conocimiento y no otro (McLaren, 1984).

Pensar una subjetividad desde una cultura escolar que le dé cabida al pensamiento rizomático, a través de la enseñanza, es repensar la escuela más allá de las rejas donde se encuentra enquistada, a su vez, es validar otras epistemologías y saberes, porque como dice McLaren (2008) los profesores “[...] en el campo de la educación no podemos permitirnos seguir sentado fuera del terreno de fuego como meros testigos o espectadores

pasivos del debate cerca del futuro de la educación. Tenemos que pasar a la acción para crear las condiciones para que los alumnos y alumnas se conviertan en agentes críticos de la transformación social" (p.423).

Esto sin duda requiere movilidad permanente del docente mediante su práctica pedagógica de un lugar a otro, "no se queda en el acto físico del irse, sino en desafiar el orden establecido y crear prácticas donde otro mundo emerja. Es moverse siendo pedagogo. Es moverse en el asombro, la curiosidad, el ansia y admiración ante otro mundo no pensado ni dado a la razón" (Molina, 2012, p. 218). Y esto es reinventar la escuela desde su estado actual porque permite develar contradicciones y "cuando las contradicciones son reveladas, se requieren un nuevo pensamiento constructivo y una nueva acción constructiva para trascender el contradictorio estado de cosas para obtener una nueva solución (McLaren, 1984).

Precisamente, en la enseñanza rizomática se busca las fugas para hallar las contradicciones, el docente se forma pedagogo sencillamente interpretando la misma cultura escolar, cuando analiza las prácticas y acontecimientos que se den dentro de las instituciones, porque es en ella, la cultura como [...] contexto simbólico significativo en el que se inscriben los acontecimientos humanos, de lo que se trata es de interpretar el sentido y el valor de las acciones simbólicas de los [estudiantes]. Desde este punto de vista, las conductas modeladas por las diferentes culturas aparecen como un texto que hay que leer e interpretar, y comprender al otro (Sánchez citado por Geertz, 1996, p. 26).

Cito lo anterior porque el análisis de la cultura como medio para conocer al otro, los otros, es fundamental dentro de esta pedagogía rizomática, pues de otra forma, ¿cómo podría el docente comprender al estudiante y la misma realidad para orientar procesos subjetivos en la configuración de la subjetividad política dentro de una cultura escolar? Es en la interpretación de la cultura escolar que se pueden hallar las contradicciones y los problemas sociales. Precisamente uno de los componentes del PEI, el contexto, parte del análisis del contexto y ello implica también la cultura. Es más, basados en el diagnóstico de la problemática sociocultural, es que se organiza la propuesta educativa que contiene el PEI, por tanto, todo el proceso formativo debe partir de él.

Es la problemática de la cultura presente en el PEI y tematizada desde él, que le permitirá al docente desterritorializarse rizomáticamente para buscar formar otras, en la solución de esos mismos problemas, por un lado; por otro, en este desplazamiento y desterritorialización que hace el docente desde su práctica pedagógica, crea cultura-hábito en el alumno. Luego entonces, se espera que el estudiante al ser subjetivado por tales prácticas, aprenda de manera rizomática también, cuando el docente en su accionar pedagógico y discurso le venda un relato fuerte que le permita pensar y caminar más allá de las fronteras deterministas de homogenización, de estandarización y otros fenómenos sociales.

Ahora, se advierte que se debe tener mucho cuidado con la clase de relato que se les vende a los estudiantes, porque si del relato se hace una mala interpretación, se genera un problema de grandes magnitudes, como lo muestra la película la "La ola" dirigida por Dennis Gansel (2008), donde los estudiantes movidos por la iniciativas de su profesor de historia entorno a la disciplina y al actuar diferente, instituyeron un régimen de extrema derecha donde los estudiantes inconscientemente reproducirán muchas prácticas del el Holocausto Nazi.

Por supuesto, el pensamiento rizomático que deviene sujeto político, dista mucho de la actitud en los estudiantes de la Ola, pues, este pensamiento como nace del hallazgo de las contradicciones sociales, no consiste en la reproducción del *status quo* de la problemática focalizada; antes, por el contrario, el sujeto se desterritorializa para volverse a territorializar con un pensamiento y práctica otra, para construir otra realidad o realidades, otros mundos posibles. "Entendiendo mundo no como totalización, sino como elaboraciones vitales del existir [...]" (Molina, 2012, p. 224). Esto también, es apostarle a la elección porque " la

verdadera elección es aquella en la que no se me conceden sólo dos o más opciones inscrita en una planilla aprobada previamente por una autorización legislativa. Es, más bien, la libertad de cambiar la planilla en la que se muestran las opciones" (McLaren, 2008, p.412).

Esto es auspiciar en los estudiantes en pensamiento complejo, múltiple, contingente porque "no hay un pensamiento único, totalitario y hegemónico, pues se termina estrellando con la posibilidad de mundos cada vez más plurales" [...] (Molina, 2012, p. 225). También, nos dice este autor que, esto permite que las prácticas pedagógicas se diversifiquen al "coger por otro camino que no sea el de la palabra ya dicha y llevada al altar de los libros oficiales" (p.226), sino que al traspasar las frontera del conocimiento que determinan los libros y guías, se creen otros paradigmas dado que la pedagogía rizomática no está sujeta por condicionamientos predeterminados y fijos, porque entre otras cosas estamos en una sociedad líquida como dice Bauman (2003) que fluctúa rápidamente, o porque bien lo dice Zambrano (2016) retomado el pensamiento Deleuzeano que hemos pasado de la sociedad disciplinaria y estamos en una sociedad de control, donde el eje principal es la velocidad con que pasan las cosas, y ello supone unos cambios gigantescos en la vida de los humanos que promueve la inestabilidad y rompe con la soberanía de lo seguro y finito. Luego entonces, si la sociedad y sus problemas cambian constantemente las prácticas pedagógicas no pueden quedarse estáticas, deben cambiar para leer esos cambios, y creemos que la pedagogía rizomática puede ser una opción.

Creemos también, que la pedagogía rizomática es necesaria en el estado actual de la escuela donde hay subjetividades en fugas constantes por las fluctuaciones de la sociedad de control, subjetividades que son un problema para los docentes que aún creen que estamos en la sociedad disciplinaria, donde imperaba la racionalidad lineal y control del movimiento de los estudiantes, la disciplina psicorrígida; es decir, se trataba de calcular, vigilar y controlar hasta la misma postura de los chicos. Contraria a esa postura, la pedagogía rizomática le permite comprender al docente que cuando un estudiante habla en clase, se mueve, pregunta, ríe, entre otras, son fugas de la subjetividad, que así el docente y la misma institución la quieran dominar, escapan a ese dominio porque se fugan por las ranuras que encuentren; por tanto, más que seguir lamentado que los estudiantes son un problema por rompen con el orden instituido de la sociedad disciplinario, es más bien, pensar en estrategias y pedagogías otras, que sin perder su sustento crítico puedan cumplir la tarea de educar y formar en la sociedad líquida y de control en la que nos encontramos.

## Conclusiones

Se hace necesaria una resignificación del Proyecto Educativo Institucional- PEI como paradigma raíz, que le da fundamento a los procesos formativos, y de esta manera pensar en la configuración de la subjetividad política desde una cultura escolar.

Para lograr tal acometido, las prácticas pedagógicas de los docentes deben reconocer la diversidad epistemológica, que muchos teóricos llaman "*diálogo de saberes*"; asimismo, tales prácticas deben pensarse en el marco de los cuatro componentes del PEI de tal manera que puedan leer y problematizar la realidad escolar y social.

Por último, no menos importante es que, la praxis pedagógica para poder tener cabida en las notas de nuestra sociedad líquida y de control, debe caracterizarse por ser rizomática, o parafraseando a Ether Díaz, se diría que la praxis pedagógica debe guiarse por procesos "*serprientes*"; es decir, tomando la curvatura que la realidad le plantee, para tratar de subvertir esa misma realidad de ser necesario.

## Referencias Bibliográficas

- Acuña, A. J. (Enero, 2015). Los Proyectos Educativos Institucionales: una realidad por Construir. Un balance después de 20 años de la Ley 115. *Revista Educación y Cultura*, (107), 53-57.
- Aguirre, L. C. (2003). El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001. Entrevista a Peter McLaren. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* P. 36
- Althusser, L. (2003). *Ideologías y aparatos ideológico del estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Anzaldúa, R. E. (Septiembre de 2009). La formación: una mirada desde el sujeto. En López, R. (Presidencia). *Congreso de Investigación Educativa*. Congreso llevado a cabo en el X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/0215-f.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/0215-f.pdf)
- Barragán, D. F., Gamboa, A. A., y Urbina, J.E. (comp) (2012). *Prácticas pedagógicas. Perspectivas teóricas*. Bogotá: Ecoe Ediciones, p. 25
- Barrios, G. (2011). *Labor humanizadora del proyecto educativo integral comunitario en escuelas primarias (tesis de maestría)*. Universidad de Zulia, Zulia, Venezuela. Recuperado de [http://tesis.luz.edu.ve/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5272](http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5272)
- Bauman, Z. (200). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina
- Bocanegra, H. (2010). Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80. *Revista Diálogos de Saberes*, (30), 29-44.
- Bourdieu, P y Passeron, J. C. ( 2014) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (Argentina: Siglo XXI)
- Bustamante, G. (1995a). Criterios contrastados sobre PEI. *Revista Pretextos pedagógicos*, (2), 37-50.
- Bustamante, G. (1995b). Acontecimientos relacionados con el PEI. *Revista Pretextos*, (1), 37-44.
- Colombia. Congreso de la República de Colombia. (1994). Decreto 1860. Recuperado de: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Colombia. Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115, o Ley General de Educación. Recuperado de: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf)
- Coy, M. E. (Agosto de 1995). P.E.I.: proyecto de transformación educativa1. *Revista Educación y Cultura*, (38), 13-18
- De Sousa Santos, Boaventura (2010) *Descolonizar el poder, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce
- Díaz, A. y Alvarado, J. V. (2012). Subjetividad política incorporada. Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 11-118. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1689>
- Estefanía, J. y Sarasúa, A. (1998). *Proyecto Educativo de Centro. Revisión, seguimiento y evaluación*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Jaramillo, R., Morales, L., y Zapata, A. (2004). La participación y construcción de los PEI en instituciones de educación básica de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 16 (38), 123-127
- Geertz. C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós, p. 26
- Geertz. C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Argentina: Gedisa, p. 57

- Ghiso, A. M. (2016). Profesionalización de pedagogos sociales en latinoamerica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. *El Agora USB*, 16(1), 63-75. Obtenido de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2165/1893>
- Gonzales Rey, F. L. (2012b). Repensar la intervención psicosocial a partir de las definiciones de sujeto y subjetividad en una perspectiva histórico-cultural. En: Hincapié, Ángela Morales, M. D. (Comp.), *Subjetividad, memoria y educación*. Bogotá: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Lucio, R. (Agosto de 1995) ¿Qué tanto ayuda o entorpece el marial disponible sobre el PEI?. *Revista Educación y Cultura* (38), 19-24.
- McLaren, p. (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique Grupo Editor S. A.
- McLaren, P., y Kinchelo, J.L. (eds) (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. España: Grao., p. 404
- McLaren, p.(1984) *la vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI editores
- McLaren, p. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique Grupo Editor
- Mockus, A. (Septiembre de 1984). *Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación Pública*. *Revista Educación y Cultura*, (2), 44-48
- Molina, C. A. (2012). Otra pedagogía rizomática como desplazamiento de pensamiento: *Revista Colombiana de Educación*. N. 63., Bogotá
- Mosquera, C. E. (2015a) Tres aportes del Movimiento Pedagógico Nacional, y una mirada a las Expediciones Pedagógicas como una nueva forma de hacer pedagogía. *Revista de Educación y Cultura*. N° 110.
- Mosquera, C. E. (2015b). Rumiar sobre el positivismo o transformar la práctica educativa pedagógica docente. *Actualidades Pedagógicas*, (65), 217-228
- Muñoz Gaviria, D. (2011). El compromiso social de las facultades de educación: reflexiones pedagógicas en torno a la educación y la crisis de la modernidad. *El Agora USB*, 11(1), 125-152. Obtenido de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/390/149>
- Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave* (Estados Unidos: USAID). P.2
- Sanjurjo, L., y Vera, M. T. (1994). *"Aprendizaje Significativo y enseñanza en el Nivel Medio y Superior"*, Buenos aires, Ediciones Homo Sapiens.
- Rat Pack Filmproduktion (productor). Gansel, D. (director). (2008). *La ola*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos.
- Zambrano, A. L. (2016). Texto de la conferencia con ocasión del día del maestro. Universidad Icesi. Programas Becas para la Excelencia Docente. MEN. Colombia. Mayo 11 de 2016.

#### Notas:

i. El presente manuscrito que tiene su origen en los avances de la tesis doctoral titulada: "el proyecto educativo institucional y la formación de la subjetividad política para un escenario de posconflicto: memoria colectiva del conflicto armado e identidad escolar"