

## **Aproximaciones conceptuales a la comprensión de la subjetividad política del docente en derechos humanos**

Edgar Fernández Fonseca <sup>1</sup> efernandez31@uan.edu.co

<sup>1</sup> Universidad Antonio Nariño. Facultad de Educación; Bogotá, Colombia.

### **Resumen**

Se abordan algunos lineamientos problemáticos inmersos en la categoría de subjetividad política docente en el campo de la educación en derechos humanos. Cuya reflexión discurre entre las justificaciones propias de la ontología del yo y los esfuerzos explicativos de base epistemológica de la conciencia colectiva. Por ello, mediante una revisión teórica, se expone el origen ontológico del problema y la manera cómo algunas de sus dificultades comprensivas se lastran en la subjetividad como categoría para luego, demarcar los modos en que irrumpe en la historia reciente de la educación en Colombia. Se sostiene que la subjetividad política del docente en derechos humanos está atravesada por la confluencia de fuerzas sociales que provienen de ámbito de la educación popular, las expectativas que abrió el proceso de renovación de la constitución del 91 y la reacción en los territorios de algunos sectores de la sociedad civil ante la intensificación del conflicto armado. Se concluye que, la educación en derechos humanos en el ámbito escolar afecta significativamente la conformación de la subjetividad política de sus protagonistas. El docente tiende a aumentar su potencial para establecer redes y colectivos de trabajo pedagógicos y participar en acciones colectiva que desbordan el ámbito escolar.

**Palabras clave:** Renovación curricular, Derechos humanos, Docente, Escuela.

### **Abstract**

Some problematic guidelines immersed in the category of political subjectivity of teachers in the field of human rights education are addressed. The reflection of which runs between the justifications of the ontology of the self and the epistemologically based explanatory efforts of the collective consciousness. Therefore, by means of a theoretical review, the ontological origin of the problem and the way in which some of its comprehension difficulties are weighed in subjectivity as a category are exposed to then demarcate the ways in which it bursts into the recent history of education in Colombia. It is argued that the political subjectivity of the human rights teacher is crossed by the confluence of social forces that come from the field of popular education, the expectations opened by the renewal process of the constitution of 1991 and the reaction in the territories of some sectors of civil society to the intensification of the armed conflict. It is concluded that human rights education in the school environment significantly affects the shaping of the political subjectivity of its protagonists. Teachers tend to increase their potential to establish networks and pedagogical work collectives and to participate in collective actions that go beyond the school environment.

**Keywords:** Curricular renewal, Human rights, Teacher, School.

## **Introducción**

La subjetividad política docente recientemente se ha convertido en objeto de estudio y reflexión, como parte del plexo epistemológico de la filosofía crítica del sujeto y sus encuentros con la sociología de la acción y la pedagogía crítica o alternativa. La creciente preocupación por comprender la escuela como un espacio de tensión micro social entre lo instituido y lo instituyente ha orientado la reflexión hacia los agentes y sus prácticas sociales, las relaciones de saber-poder que los atraviesan y las interacciones simbólicas que producen sus representaciones sobre su ser y estar en el mundo (Martínez 2005; 2006). Esta preocupación irrumpe en el marco de las transformaciones socio- políticas del sujeto contemporáneo. Por consiguiente, la mirada se desplaza hacia las formas de auto- reflexividad que establecen los individuos, a partir de las prácticas discursivas que los instauran en la gramática social -las que incluyen al sujeto como posición en la trama discursiva- (Laclau & Mouffe, 2010) pero también hacia la comprensión de las fracturas, resistencias y dislocaciones que las singularidades instituyen en el orden social. Este acercamiento invita a preguntar ¿cuál es el horizonte epistemológico y los presupuestos ontológicos que atraviesa la conformación de la subjetividad política del docente como problema? ¿Cómo ha sido abordada su problematización en la literatura reciente, especialmente en el campo de la educación? ¿cuál es su contribución como categoría de estudio a la comprensión de la educación de los derechos humanos en la escuela? Los anteriores interrogantes se convertirán en los nodos orientadores de la presente reflexión.

La primera parte, abordará los elementos problemáticos sobre los que se asienta la subjetividad en la filosofía del sujeto y a la sociología de la acción. Para ello, se hará una breve descripción de la emergencia del sujeto como problema, para luego señalar cómo algunas tensiones que atraviesan la comprensión de este se presentan en el abordaje reflexivo de la subjetividad. Luego se indica de qué forma irrumpe la subjetividad política del docente como objeto de estudio. Finalmente, se reflexiona de qué forma su abordaje se constituye en un punto de partida para ampliar los debates sobre la enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos en la escuela.

## **El sujeto como problema**

En las diferentes concepciones sobre el sujeto, este es producto, construcción, o residuo de una tensión. Pero no se define en qué consiste esta, por lo que el debate suele diluirse entre el psicologismo metafísico o el constructivismo socio- epistemológico. El problema se concentra en qué dar un estatus ontológico al sujeto puede reducirlo a una sustancia fundante que se diluye en el psicologismo del yo por lo que pierde validez ante la policromía de expresiones de los sujetos en la contemporaneidad (crítica a la filosofía del sujeto), pero a su vez, ubicar al sujeto como producto de redes discursivas de saber y poder históricas que lo constituyen y situarlo en diversos lugares del entramado discursivo, limitan su capacidad de agenciamiento para transformar su realidad existencial, ya que los mismos actos que considera instituyentes pueden estar modulados e inscritos en el poder abarcador del discurso, dejando poco o ningún espacio al sujeto (crítica al historicismo posmoderno). Esta ambivalencia ha dado lugar a diversas grafías del sujeto, entre quienes buscan defenderlo como parte ontológica de la realidad social y quienes lo diluyen en el tráfico de lo discursivo. Esta situación en ocasiones ha llevado a soslayar el sujeto como problema mediante la falacia del nominalismo; de esta forma se evita el debate, al considerar que tan solo un sintagma autorreferencial que el ser humano utiliza para explicarse a

sí mismo como un ser arrojado al mundo. No obstante, su trasfondo encierra una tensión mucho más compleja y profunda, entre su justificación ontológica y su comprensión epistemológica. Según Castoriadis (2006) y Zizek (2011) esta tensión fue descubierta por Kant y recogida por Heidegger, pero, ambos retrocedieron ante el abismo de su incompletitud. El despliegue dado por Kant en la comprensión del sujeto trascendental fortaleció una reacción filosófica según la cual, en las diferentes concepciones su abordaje incluye reconocer las tensiones instituyentes e instituidas que lo conforman (Castoriadis, 2006), atravesadas por relaciones de saber y poder (Foucault, 2011: 2017), modos de interacción simbólicas (Goffman, 2009), relaciones entre el sistema de disposiciones que le permiten actuar (Bourdieu & Wacquant, 2005) y formas de relación consigo mismo que lo transforman en actor social (Touraine, 2010).

El encuentro del sujeto con lo simbólico lo inclina hacia la subjetivación, ya que así se hace participe de la multiplicidad de formas discursivas que contiene la gramática social. Por tanto, es autoconciencia que se conoce y conciencia conocida. Lo anterior se constituye en la piedra angular de la epistemología moderna. En uno u otro lado de la balanza, el sujeto se ha convertido en la aporía constitutiva de la realidad social. Por eso, puede ser identificado como una ficción epistemológica de la modernidad, construido por el doble vínculo kantiano, entre lo empírico-transcendental. Lo anterior se explica porque, el yo de la aperccepción trascendental, es consciente de sí, e incluso se experimenta como agente libre y espontaneo hasta hacerse extraño e inaccesible a sí mismo, como “esa cosa que piensa”, se vincula con una autocomprensión como sujeto de la razón práctica que puede actuar moralmente hasta que se restringe su acceso al bien supremo. El punto crucial de estas dos paradojas que constituyen al sujeto es que en estas yace implícita la fuerza de la subjetivación, es decir, el reconocimiento de uno mismo por asumir la simbolización. Ambos vínculos del sujeto proyectan su capacidad para abrirse hacia el agenciamiento de acciones instituyentes, además de expandirse o retraerse en las tramas de significación que lo han instituido. En razón a lo anterior, el sujeto no queda reducido a la modulación de las fuerzas discursivas que lo afectan mediante las relaciones de saber y poder, sino que instituye prácticas sociales que dislocan los entramados discursivos afectando el orden instituido. Esta mirada interpretativa hace eco de los abordajes sobre el sujeto en autores como Foucault, para quien el sujeto está descentrado (Sánchez- Antonio, 2021), Castoriadis (2006), quien lo concibe como poíesis y Touraine (2006), quien lo entiende como la transformación del sí mismo en actor.

### **La subjetivación y la constitución de la subjetividad política**

El problema planteado anteriormente permite dar cuenta que su descubrimiento en el atolladero de la imaginación trascendental llevó a un retroceso que lo apartó de su fuerza constitutiva convirtiéndolo en un fundamento metafísico estéril. Quedó atrapado en sus condiciones empírico- trascendentales las cuales sirvieron de punto de partida para su invención epistémica en las ciencias humanas. Por consiguiente, las críticas historicistas posmodernas calaron en el ámbito académico, ya que lo redujeron a posiciones discursivas en la trama social. Por eso Foucault (2011), en un primer momento concibe al sujeto como un efecto de las relaciones de saber y poder, inscrito en la red de enunciados y practicas sociales que lo conforman. Incluso la resistencia al poder está atrapada en las redes de producción discursiva, por tanto, no existen actos totalmente libres y autónomos. No obstante, en su etapa genealógica, con la categoría de gubernamentalidad aclara que, si bien el sujeto está atrapado en las redes del poder, este tiene un rol más activo en el entramado social e incrementa las posibilidades para hacer resistencia a las formas de gobierno (Sánchez- Antonio, 2021).

Con la aparición del Estado moderno, irrumpe la razón gubernamental como forma de conducir el gobierno de los vivos, lo cual requiere disponer de un campo de acción, través de las técnicas de vigilancia, castigo y disciplina. De esta forma se despliega el proceso de control de la individualidad completando el mecanismo de producción de la subjetivación. La preocupación ahora se dirige hacia el direccionamiento de la conducta en este juego de tácticas, instrumentos y dispositivos que ya no queda relegado a la sujeción disciplinaria sino a las artes del gobierno. Los dispositivos de seguridad y población conforman una nueva tecnología de poder, que van más allá de la prohibición (disciplina de los cuerpos), el cambio se orienta hacia “dejar hacer”, es decir, producir la libertad de los individuos. El gobierno ya no debe intervenir sobre las personas, sino en sus intereses y la modulación de expectativas. Aquí, el sujeto auto-constituyente tiene poco o ningún espacio para la acción. No obstante, donde hay poder hay resistencia, pero ejercida ejerce contra las formas de gobierno, de manera que “la resistencia se da en el poder y no contra el poder” (Castro- Gómez, 2010, p. 25). En consecuencia, la obra de Foucault permite comprender una lectura (arqueológica) que va de los modos de sujeción discursivos en los que, el sujeto es un efecto de las relaciones de saber y poder, allí se hace visible en los regímenes de verdad que lo conforman, hasta la razón de Estado como una forma de gubernamentalidad (genealogía), la cual opera como una nueva tecnología de producción de verdad en el que las personas tienen un poco más de amplitud para generar acciones disruptivas, especialmente, desde la existencia si -ética y estética-, que afectan la producción discursiva de lo verdadero. “Los procesos de subjetivación conforman a los sujetos desde el saber y el poder, pero también implican procesos de relación consigo mismo y con los otros, en las que surgen esos puntos de resistencia.” (Ramírez y Anzaldúa, 2010, p. 120)

## **Metodología**

Se realiza una investigación teórica la cual favorece una revisión sistemática y rigurosa del objeto de estudio. Debido a que permite “elaborar, construir, reconstruir, explorar y analizar críticamente los cuerpos conceptuales (esto es, teóricos) en que se enmarcan las distintas áreas del saber.” (Barahona, 2013, p.8) En su construcción se procedió a identificar los principales referentes conceptuales que abordan el problema planteado, mediante una rejilla de selección e identificación. El material revisado incluye los principales estudios sobre la categoría de subjetividad política docente en el contexto colombiano, por lo que se encuentran los hallazgos en este sentido. Se utilizaron los descriptores semánticos “subjetividad política” OR “Subjetivación política” AND “docente” OR “docente de derechos humanos” OR “Educación en derechos humanos”, en bases de datos como Redalyc, Scielo y Google Académico.

## **Resultados y análisis**

### **La categoría de subjetividad política docente y su aporte a la comprensión de los derechos humanos en la escuela**

Los actores que se encuentran en la escuela están mediados por relaciones de poder que suelen ser de dominación, subordinación o cooperación. Se inscriben en prácticas discursivas, orientadas a la imposición y sometimiento de las reglas de verdad que las producen, la negociación de los conflictos que los atraviesan (amigo- enemigo) o la generación de acuerdos

para el establecimiento de lo común. En razón a lo anterior, el sistema escolar está inserto en las tensiones que conforman el campo educativo. A nivel institucional, se encuentra regulado por el sistema político que lo organiza, administra y regula. Este genera el ámbito estructural que hace posible la escuela y genera los dispositivos que la regulan (políticas educativas, planes y programas que la gestionan, formación del profesorado, direccionamiento de contenidos y mecanismos de evaluación), pero también, está inserta en formas de interacción que potencian acciones de tipo colectivo, -de resistencia y disidentes-, las cuales movilizan la capacidad de afectar el entramado social.

En ambas situaciones los docentes no pueden desligarse de las experiencias que han nutrido la producción de su propia subjetividad, por ende, en su labor pedagógica pueden favorecer la instauración de prácticas discursivas, de preservación que buscan cristalizar el orden social o de dislocación orientadas a su transformación. Esto se debe a que la cultura política está implícita en sus comprensiones del mundo social, por lo tanto, sus conocimientos, actitudes, expectativas y creencias hacia el sistema político, e incluso las representaciones sociales sobre su propia labor y las redes de trabajo colectivo que establezca con sus pares integran el repertorio constitutivo de su subjetividad política (Martínez, 2006). De esta forma el trabajo que realizan los docentes en la cotidianidad escolar, como agentes educativos no puede soslayarse de las tensiones que conforman el sistema escolar, ni las relaciones de saber y poder que la configuran. De hecho, gran parte de la labor pedagógica esta movilizada por la forma en que los docentes se ajustan o reinterpretan dentro de dichas tensiones. Incluso las disposiciones hacia el sistema político juegan un papel fundamental en el despliegue de su acción pedagógica. En este sentido, Herrera et al (2005), muestran que la escuela y en ella, los docentes se encuentran en el atolladero entre la instauración de proyectos hegemónicos bajo la batuta del neoliberalismo y el despliegue de resistencias culturales contrahegemónicas cercanas a la irrupción de nuevos actores sociales y colectivos (mujeres, colectivos LGBTI, campesinos, jóvenes, población víctima del conflicto armado, etc.). Esta situación ha llevado a reconocer cada vez más de forma explícita, que el oficio docente, debido a su inmersión en contextos problemáticos y conflictivos, les exige como sujetos sociales posicionarse en discurso que dan cuenta de su cultura política (Burgos, 2020).

En razón a lo anterior, la subjetividad política docente está cercana a las prácticas pedagógicas alternativas que favorecen su constitución como sujeto ético- político. Por ende, se relacionan con las subjetividades disidentes (Sánchez- Antonio, 2021), las cuales, mediante prácticas de sí, afectan en sus interacciones cotidianas las vidas de los otros. Esto es posible, porque los docentes establecen un modo de vida que inspira nuevas maneras de pensar, pero a la vez sus modos de pensar crean nuevas maneras de vivir. Aquí el docente se convierte en sujeto de la acción, en términos de Touraine (2010), porque constantemente “pone a prueba lo que dice con lo que hace” (Sánchez- Antonio, 2021, p. 178).

Para el caso colombiano, el abordaje de la subjetividad política en docentes se destaca porque abordan su configuración como sujeto político, a través de redes de maestros (Martínez, 2008), su activación mediante historias de vida en el marco de la violencia (Páez, 2019) o la desplegada por la memoria a través de la enseñanza del conflicto armado (Arias, 2021). Principalmente el trabajo de Martínez & Cubides (2012), ofrecen algunas categorías analíticas para su comprensión. Reconocen que la configuración del maestro en Colombia surge de la tensión entre dos fuerzas simultaneas, la primera de ellas se caracteriza porque el sistema legislativo que direcciona y

orienta los procesos de formación del profesorado no tienen en cuenta su función social y política, por lo que el carácter de su quehacer es reducido a un artefacto instruccional. En este sentido, las subjetividades constituidas desde el marco institucional han conformado “un sujeto con vacíos en su formación y poca capacidad de acción política.” (Martínez, 2008, p. 39) La segunda fuerza, emerge a partir del Movimiento Pedagógico de la década de los 80's, al producir cierta movilidad y reconocimiento de la labor del docente, con posibles efectos en la potenciación de la subjetividad política.

El estudio de la subjetividad política del docente como categoría analítica no puede soslayar algunas paradojas que han atravesado su formación socio-política, especialmente en la segunda mitad del siglo XX. Allí se presentan varias formas de subordinación: 1) hacia lo religioso, debido a las huellas de la iglesia en el sistema escolar; 2) hacia la tecnología educativa, que reduce el quehacer escolar a la administración del currículo impuesto por la tecnocracia educativa; 3) hacia las retóricas del capital humano, que promueve la instauración de modelos formativos dentro del marco desarrollista que exige el neoliberalismo y la globalización; y, finalmente 4) hacia los modelos de acreditación y de competencias, en el que se alienta la formación permanente (capacitaciones) como mecanismos de subordinación funcionalista. Estas paradojas han atravesado las imágenes imperantes en las formas de ser maestro en Colombia.

Los factores de agencia, potencia y resistencia conforman los tres planos fuerza que sirven de unidades de análisis para la comprensión de los elementos constitutivos de la subjetividad política docente. Los factores de agencia hacen alusión a la capacidad de afectar y ser afectado (en términos de Spinoza) que poseen las personas. La agencia se relaciona con la posibilidad para desplegarse hacia un acto, por tanto, entre mayor capacidad de afectar, mayor será la potencia para influir en los cambios. En esta perspectiva agenciar implica un posicionamiento medio entre el mundo interior y exterior para desencadenar la capacidad de acción. Los factores de potencia se relacionan con la fuerza, voluntad o capacidad de los sujetos para alcanzar un poder-saber actuante que se instala en los docentes y provocan que se movilice como un productor de saber y sujeto de crítica. De esta manera interviene en las decisiones que afectan el campo de la educación, mediante su participación en la defensa de lo público, la definición de currículos, el desarrollo de estrategias de evaluación, la formación de maestros y la construcción de políticas educativas. Finalmente, los factores de resistencia hacen referencia a la capacidad instalada en los maestros para reconocer las condiciones de riesgo e incertidumbre, su capacidad para asumir riesgos y aprender a confrontarlos individual y colectivamente, así como potenciar el desarrollo de la crítica, ya sea, para tomar distancia sobre algún objeto que se desea imponer o para realizar propuestas alternativas. Los interrogantes que permiten su rastreo analítico se relacionan con las formas en que suelen producirse las acciones de resistencia en los colectivos, particularmente sus formas de expresión. Las cuales incluyen, luchas contra la desesperanza provocada por el imperio del mercado sobre el sistema escolar, participación en la construcción de currículos pertinentes a las necesidades locales, la visibilización de los cambios que reconocen la diversidad y la denuncian la opresión, el desarrollo de una conciencia crítica de cara a propuestas que no son pertinentes a la realidad escolar o no concuerdan con las posturas éticas de los sujetos. Otros elementos que visibilizan los factores de resistencia tienen que ver con su capacidad para saber qué está pasando en el mundo, lo cual implica la ampliación de saberes y el reconocimiento de las luchas globales ante la desigualdad, la participación en iniciativas proactivas que logran desbordar lo gubernamental, estas pueden involucrar la participación en proyectos de

investigación o innovación, la cualificación autogestionaria y la ampliación de los espacios de acción política.

Las anteriores unidades de análisis permiten caracterizar algunos rasgos de la subjetividad política docente dentro del marco de los procesos de enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos. Particularmente, porque sus dinámicas propician el repliegue sobre sí en los sujetos. Las interacciones alrededor de su comprensión incrementan el desarrollo del pensamiento crítico (Barrantes, 2014) y abren la posibilidad para ampliar los modos de participación que afectan la subjetividad. Ya que las relaciones de saber- poder que los atraviesan, moviliza formas de pensar que involucran el cuidado de la vida, la libertad (de pensamiento, de expresión, de ser), las luchas contra las desigualdades y la ampliación de la acción solidaria. De esta forma, se busca ahondar en el trabajo de los colectivos de maestros y los procesos de subjetivación política que allí se activan para rastrear los modos en que estos son asumidos dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje de los derechos humanos.

Lo anterior implica reconocer que el campo de la educación en derechos humanos en el contexto latinoamericano se ha conformado a partir de las luchas y tensiones entre su ajuste por parte de los Estados al concierto internacional y las dificultades para asegurar la educación como derecho. En esta situación los colectivos de educación popular han desempeñado un papel importante en su difusión y el despliegue de luchas por el aseguramiento de los derechos, ya que tienen a ser asumidos como parte de un movimiento social contrahegemónico (De Sousa & Martins, 2019). Razón por la cual, se han convertido en formas de activación de la subjetividad con implicaciones en las pautas de orientación cognitivas, emotivas y valorativas hacia el sistema político.

### **Aportes de la investigación al campo educativo**

La categoría de subjetividad política docente se constituye en un insumo conceptual para analizar empíricamente el campo de conformación de la educación en derechos humanos. Principalmente porque dicho campo está a travessado por las tensiones entre los vínculos político- legales y la fuerza moral de la sociedad. Estas tensiones están inscritas en la base ontológica de los derechos e incluso en los dispositivos de subjetivación de los sujetos. En consecuencia, cuando los docentes enseñan derechos humanos no suministran contenidos diáfanos, sino que están decantados por las prácticas de sí producidos por los esquemas de interpretación de cada individuo. Adentrarse en la comprensión conceptual de esta categoría, brinda herramientas que enriquecen los márgenes reflexivos de la educación y los derechos humanos.

### **Conclusiones**

Las discusiones sobre el sujeto como categoría conceptual suelen diluirlo entre el psicologismo metafísico o su construcción epistemológica. Esta tensión permanece cuando se aborda su relación con la verdad, es decir, cuando se indaga la forma en que las relaciones de saber y poder lo producen, de ahí que el estudio de la subjetividad política este atravesada por los posicionamientos, pliegues y resistencias que el individuo ejerce como ser instituido e instituyente. Desde esta perspectiva abordar la subjetividad política del docente permite ver de

forma diferencial cómo se posiciona en la escuela de cara a los esquemas de interpretación con los que se ubica ante el sistema político. Esto es crucial al querer indagar cómo ha sido desplegado en campo de la educación en derechos humanos en el contexto colombiano, ya que la subjetividad docente se ha construido entre las fuerzas discursivas que buscan subordinarlo y las resistencias instituyentes que agencian en acciones colectivas que incluyen la defensa y promoción de los derechos humanos.

## Referencias

- Arias, G. D. (2021). La subjetividad política docente en la enseñanza sobre el conflicto armado en Colombia. *Clepsidra. Revista interdisciplinaria de estudios sobre memoria*, 8(16), 142–155. <https://ojs.ides.org.ar/index.php/Clepsidra/article/view/153>
- Barahona, Q. M. (2013). El Papel De La investigación teórica en la construcción del Conocimiento. *Revista Rupturas* 3 (1):2-16. <https://doi.org/10.22458/rr.v3i1.254>.
- Barrantes, M. L. (2014). Pensamiento crítico y derechos humanos: componentes esenciales en la educación superior del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 25(2), 93-105. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/6137>.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo veintiuno editores.
- Burgos, A. J. (2020). Comprensiones sobre cultura política y su relación con las prácticas pedagógicas en profesores universitarios: un estudio comparativo entre una institución pública y una privada. *Revista Boletín Redipe*, 9(9), 24-47. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1059/962>
- Castoriadis, C. (2006). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.
- Castro- Gómez, S. (2015). *Revoluciones sin sujeto*: Akal.
- De Sousa, B. & Martins, B. (2019). *El pluriverso de los derechos humanos. La diversidad de las luchas por la dignidad*. Akal.
- Foucault, M. (2011). *Vigilar y Castigar*: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2017). *Historia de la sexualidad 1. Voluntad de saber*: Siglo veintiuno editores.
- Herrera, M., Diaz, C, J., Pinilla, A. & Infante, R. (2005). *La construcción de la cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*: Universidad Pedagógica Nacional.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2010). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, P. M. (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración. *Revista Colombiana de Educación*, <https://doi.org/10.17227/01203916.7743>.
- Martínez, M. C. (2008). *Redes pedagógicas. la construcción del maestro como sujeto político*. Magisterio.
- Martínez, M. C., & Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 67- 88. <https://doi.org/10.17227/01203916.1687>.
- Páez, R. D. (2019). Subjetividad política: categoría para la comprensión de la vivencia de la violencia política en los relatos de historias de vida de maestros. *Noria Investigación Educativa*, 1(3). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/NoriaIE/article/view/16322>.
- Ramírez, G. B, y Anzaldúa, A. R. (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, (33), 113-130. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/564>
- Sánchez- Antonio, J. (2021). *El problema del sujeto en Michel Foucault. Hacia una sociología crítica de la acción social*: Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/urosario9789587848243>
- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista colombiana de sociología*, 27, 255-278. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/7982/8626>.

Touraine, A. (2010). *Crítica de la modernidad*: Fondo de Cultura Económica.

Zizek, S. (2007). *El Espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Argentina: Paidós.