

## **Tensiones y configuración de sujetos educadores en medio de una educación alternativa**

### ***Tensions and configuration of educator subjects in the middle an alternative education***

**Mg. Mateo Berrío Soto**  
**Universidad Pontificia Bolivariana – Universidad de Antioquia**  
**Colombia**

#### **RESUMEN**

Este trabajo analiza la configuración de los sujetos educadores en medio de las tensiones surgidas de la propuesta de educación alternativa, como se autonombran, de Cosmo Schools durante el 2022 en su sede Centro. Primero, se comprende la propuesta pedagógica del colegio en el marco de dinámicas educativas locales y mundiales; luego, se caracterizan las maneras cómo se configuraron los sujetos educadores mediante procesos de sujeción y subjetivación a partir de las figuras de mentores(as) y mediadoras. Para lo anterior, se recurrió al Análisis Crítico del Discurso y la etnografía mediada por observación participante, dos grupos focales de discusión con estudiantes y entrevistas semiestructuradas a directivos docentes, mentores(as) y mediadoras. Se encontró que este modelo educativo está cimentado bajo premisas que sintonizan con ideas neoliberales como: educación articulada con el mundo laboral desde el capital humano y la adquisición de competencias y prácticas de autorregulación y autogestión que despolitizan a los sujetos. Finalmente, se encontró que mentores(as) y mediadoras construimos nuestro hacer en medio de la incertidumbre por las pocas claridades sobre nuestros roles y prácticas que tensionaron elementos del discurso del colegio, aún al encontrar la oportunidad de una educación soñada para algunos.

**PALABRAS CLAVE:** discurso; educación alternativa; neoliberalismo; sujetos educadores.

#### **ABSTRACT**

This paper analyzes the configurations of educator subjects during 2022 in the middle of tensions that was born from Cosmo Schools alternative proposal, like it's called by themselves, in its branch Centro. First, this alternative proposal is understood under world - local education dynamics; second, the ways how educator subjects is configured are characterized since figures of mentores(as) and mediadoras in campus Centro of

Cosmo Schools. Methodologically, Critical Discourse Analysis and ethnography was used through participant observation, focal groups of discussion with 8° and 9°, and semi-structural interviews to teacher directives, mentores(as) and mediadoras. As result, this has elements that tune with neoliberal ideas like: education connected with work world since human capital and getting skills for autoregulation and autogestion that depoliticize subjects. To summarize, mentores(as) and mediadoras built their practice in the middle of uncertainty of the poor clarities established for Cosmo Schools, which stressed stress elements of Cosmo Schools's discourse, even though the mentores(as) the opportunity of a dreamed education.

**KEYWORDS:** alternative education; educator subjects; discourse; neoliberalism.

## Introducción

Cosmo Schools es una apuesta educativa surgida de la caja de compensación familiar Comfama (Medellín), la cual, para 2022, contó con 10 sedes distribuidas en el Valle de Aburrá y Valle de San Nicolás (Cooper, 2022; Diario Oriente, 2023; Semana, 2023), aunque solo en la sede Centro —en la cual trabajé— se ofrecieron en ese entonces 8° y 9° como prueba piloto del bachillerato. Ha tenido como propósito generar un movimiento transformador de la educación en Colombia, partiendo de las potencialidades, búsquedas y propósitos de cada estudiante a través del aprendizaje activo y diferentes aspectos encaminado a la felicidad de sus estudiantes (Semana, 2023). También, ha pretendido deconstruir todo un acervo lingüístico educativo como efecto de su propósito y discurso educativo, cambiando escuelas por centros de experiencia, cuadernos por bitácoras, las clases o materias por momentos de aprendizaje, e idearon formas y nombres específicos para quienes participan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; esto como reflejo de la premisa: “las palabras tienen poder”, como lo mencionó el director de Comfama, David Escobar, en una entrevista (Cooper, 2022).

Estos cambios generan incertidumbres en quienes asumimos el rol de sujetos educadores a través de las figuras del mentor(a) y mediador(a) al afrontar un modelo educativo con una apuesta nueva, de la cual surgieron preguntas como: ¿existe la autoridad y cómo se da?, ¿cuál es la relación que debe establecer con los estudiantes?, ¿qué debe enseñar un sujeto educador y cómo?, ¿cuál es el modelo de sujeto educador que buscan? En tanto que “la identidad profesional docente se construye y presenta en su constitución tensiones, mutaciones, incertidumbre y crisis” (González et al., 2021, p. 182), tal situación llevó a la pregunta ¿Cómo se configuraron los sujetos educadores en medio de las tensiones surgidas de la propuesta educativa alternativa de Cosmo Schools sede Centro durante el 2022?

Mentor(a) y mediador(a) se articulan a una lista de etiquetas —maestros, profesores, instructores, etc.— que se reúnen bajo el concepto de sujeto educador, al que podemos definir como quien se encarga directamente del acompañamiento educativo de otras

personas. Es una identidad que se construye contextualmente a partir de las formas de sentir, pensar y hacer dentro de las tensiones generadas por marcos culturales, variedades discursivas inscritas en un orden del discurso educativo, como también por las relaciones establecidas con otros agentes educativos, con experiencias y posiciones personales. La importancia de reflexionar entorno a estas figuras recae en que la educación para la ciudadanía global, articulado en el discurso actual, ha encontrado que los sujetos educadores son agentes esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, quienes utilizan estrategias como el aprendizaje investigativo, dialógico y cooperativo, metodologías centradas en el educando en las apuestas contemporáneas (Bolívar, 2023; Cely et al., 2023).

Para comprender lo anterior, se tiene en cuenta que el discurso educativo contemporáneo es forjador de estas apuestas contemporáneas, tomando en cuenta que el discurso es una forma de representar la vida social que determina las formas de ser, pensar y hacer las experiencias de vida desde una perspectiva determinada y está compuesto por conceptos, prácticas, instituciones y políticas (Díaz, Mac & Cetzal, 2022; Fairclough, 2003; Fairclough, 2008; Moreno, 2016; Quiceno, 1988). Es en un elemento estructurante del contexto al articularse con otros elementos constituyentes de las relaciones del contexto que proporcionan cierta estabilidad al orden social (Navarrete et al., 2021, p. 260).

A su vez, las variedades discursivas y sus tensiones generan procesos de vinculación a una posición de sujeto específico (sujeción) y a la sedimentación heterogénea de los procesos de sujeción atravesados por el agenciamiento (subjetividad) (Restrepo, 2020), donde las identidades son “el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos», hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades” (Hall, 2003, p.20). Es allí donde la configuración del sujeto docente está supeditada a una serie de tensiones surgidas entre los discursos educativos globalizantes vinculados a una economía global y las formas contextuales en que se tejen las formas de ser y estar.

En consecuencia, los sujetos educadores se constituyen en medio de discursos educativos y disputas que producen significados. Se ven envueltos por la semiosis, es decir, por todas las formas de creación de significado en la producción social de sentido de sus prácticas (Fairclough, 2001; Fairclough, 2003; Verón, 1993), la cual resulta ser un elemento estructural del contexto al ser producida por las articulaciones mediadas por el poder (Navarrete et al., 2021). Por ende, la constitución de los sujetos educadores desde el contextualismo radical— desde una mirada transdisciplinar enfocada en las realidades específicas vistas como contextos” (Grossberg, 2016) mediante una abstracción analítica— permite comprender el “complicado y contradictorio conjunto de relaciones, unidades diferenciadas, multiplicidades organizadas” (Grossberg, 2016, p. 37) que intervienen en los puntos de sutura entre sujeción y subjetividad. En consecuencia, los sujetos educadores son procesuales, históricamente situados, heterogéneos (Restrepo, 2007) y agenciales al modificar las relaciones de poder (Navarrete et al., 2021).

Tales circunstancias llevaron a proponer como objetivo general: analizar la configuración de los sujetos educadores en medio de las tensiones surgidas de la propuesta educativa alternativa de Cosmo Schools durante el 2022. Para ello, la primera parte de este artículo aborda la propuesta pedagógica del colegio en el marco de dinámicas educativas locales y mundiales; y, en la segunda, caracteriza las maneras cómo se configuraron los sujetos educadores mediante procesos de sujeción y subjetivación a partir de las figuras de mentor(a) y mediadora de la sede centro.

## Metodología

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es una perspectiva metodológica y de teorización contextualizada y multidisciplinar que se centra en las relaciones de poder existentes en el discurso, el cual enfatiza en la representación de dichas tensiones, su legitimación, reproducción y resistencias para identificar e intervenir desequilibrios en el ámbito social, centrando su análisis en lo semiótico (Fairclough, 2003; Fairclough, 2008; Fairclough, 2023; Moreno, 2016; Soler, 2012; Pini, 2010; Van-Dijk, 2017). El sentido del discurso recae sobre una situación inmediata de participantes en un contexto específico, social e histórico (Fairclough, 2008; Moreno, 2016). Además, posee tres elementos básicos e interdependientes: un texto, una práctica discursiva y una práctica social (Pini, 2010). Sobre el primero, es necesario considerar como texto todo aquello susceptible de semiosis. Segundo, la práctica discursiva implica las condiciones históricas, políticas y sociales de producción e interpretación del texto (Pini, 2013). Y, tercero, la práctica social tiene formas relativamente permanentes de actuar en lo social en una red de prácticas que reproducen una estructura y la posibilidad de transformarla, donde sus elementos constituyentes son: actividades productivas, medios de producción, relaciones sociales, identidades sociales, valores culturales, conciencia y semiosis (Fairclough, 2003). El ACD se basa en el análisis de la relación entre la semiosis y otros elementos de las prácticas sociales (Fairclough, 2003, 2001, 2013b). Esta consideración permite identificar las relaciones semánticas de significado y significante (Moreno, 2016; Van-Dijk, 2017) en cuanto se parte de la premisa de que “el uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre gentes reales poseen dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas” (Van-Dijk, 2017, p.24).

Con aquel marco de acción, y tomando en cuenta que el ACD toma como texto diversos formatos y entiende el discurso educativo más allá del lenguaje escrito u oral (Fairclough, 2013a; Pini, 2010; Pini 2013), se analizaron dos documentos: bitácora “Vamos a zarpar 2022”, presentación en Genially con contenido mixto con algunas generalidades fundamentales del colegio, y la bitácora “Momentos de aprendizaje”, que versa sobre los contenidos curriculares. De igual forma, se realizó una etnografía a través de observación participante entre los meses de julio y octubre de 2022 para conocer a profundidad la semiosis-identidad de ser educador(a) en torno a las figuras de dos mediadoras, una mentora, tres mentores y la experiencia propia como mentor en la sede Centro, entendiendo que la etnografía “describe lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente (...), le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan” (Restrepo,

2018, p. 26). Además, Woods (1986) comenta que la educación y el ejercicio etnográfico presentan articulaciones en la dupla maestro-etnógrafo, en tanto que ambos buscan narrar una historia desde sus múltiples capas de sentido y prácticas de una comunidad, y que los maestros cuentan con una capacidad de observación participante desarrollada.

En paralelo, se llevó un diario de campo digital transversalizado por la reflexividad, al ser consciente de que el investigador hace parte de una cultura y una sociedad, posee una visión teórica y disciplinada (Guber, 2011), tomando en cuenta, entonces, que el ser mentor tiene sus implicaciones en el proceso de investigación, lo que evita moldear los datos a mis propios modelos explicativos (Guber, 2011, p. 49). De igual manera, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 5 directivos del colegio, 4 mentores(as) y 2 mediadoras. Finalmente, se realizaron dos grupos focales de discusión con los estudiantes de 8° y 9°. Para el análisis de información se recurrió al ACD, codificación abierta y axial, y triangulaciones emic-etic.

Para Restrepo (2018) toda investigación debe darse bajo el conocimiento de la población con la que se trabaja, ante lo cual se informó al equipo del colegio sobre la propuesta de investigación y sus alcances, como también el nivel de implicación de cada uno(a). Los consentimientos informados se tomaron con base a las disposiciones presentadas en el código de ética en investigación de la Universidad de Antioquia y el Artículo 33 sobre el derecho a la intimidad dispuesto en la Ley 1581 de 2012. La participación fue voluntaria y se garantizó el anonimato por acuerdo mutuo.

### **El marco del surgimiento de un modelo alternativo: el discurso educativo vigente**

Cosmo Schools se fundamentó bajo el objetivo de Comfama de consolidar y expandir la clase media antioqueña (Comfama, 2022), pero ¿cómo entienden la clase media? Para David Escobar la clase media “no es sólo superar un umbral de ingresos, sino adueñarse de la propia existencia. Es confiar en el futuro y construirlo” (Ortiz, 2022), concibiendo a la clase media como “personas que se hacen cargo de su vida y de su relación con el mundo” (Comfama, 2022). Sin embargo, entonces “¿para qué reclamar mejoras laborales, mejores escuelas, barrios más seguros, un justo sistema de pensiones o una sanidad universal y de calidad? ¿Hay que aceptar realmente la idea de que los ingresos no contribuyen para nada a la felicidad?” (Cabanias & Illouz, 2019, p. 68). No es una mera cuestión de actitud, porque, precisamente, las clases se configuran en medio de las relaciones generadas por la obtención de capitales económicos, culturales y sociales-simbólicos (Bourdieu, 2001).

En esta medida, como parte de su apuesta por empoderar la clase media, Comfama y Cosmo han intentado —mediante los “12 hábitos para un estilo de vida saludable y equilibrada” (2022) y el momento de aprendizaje<sup>1</sup> “Conexión” implementado propiamente en el colegio— fortalecer “el desarrollo de la autoconciencia, pensamiento

---

<sup>1</sup> Los momentos de aprendizaje son aquello que comúnmente son conocidos como materias o asignaturas, siendo estos: Conexión, Vida en Sociedad (reúne las áreas de Ciencias Sociales y Humanas), Científico (reúne las Ciencias Naturales y Exactas), Arte, Cuerpo, Worldview (inglés) y Exploración (eje central del modelo a partir del Aprendizaje Basado en Proyectos).

crítico, la toma de perspectiva y las decisiones creativas a través de reflexiones, conversaciones, juegos, yoga, meditaciones, respiraciones y expresiones artísticas” (Cosmo Schools y Comfama, 2022a; El Colombiano, 2022) y el mindfulness.

Este tipo de prácticas tiene como propósito la regulación emocional, entendida como el proceso de modular la ocurrencia, duración e intensidad de los estados y sentimientos internos (positivos y negativos) y emociones vinculadas a procesos fisiológicos (Morris, 2017, p. 233). Estas apuestas se potenciaron durante la década del 2010 luego del auge de la psicología positiva de los 90’s que dio credibilidad al optimismo, al pensamiento positivo, el poder de la mente sobre el cuerpo y a la idea de que la receta para alcanzar la felicidad y el bienestar está determinada por el esfuerzo personal (Cabanas & Illouz, 2019), responsabilizando al sujeto de su éxito. Estos discursos han encontrado afinidades con estéticas medellinenses como caminos para verse y sentirse bien a través de dietas, rutinas fitness, la meditación y cirugías estéticas (González et al., 2011; Henao, et al., 2016).

Como efectos políticos, la intención preventiva y formadora de autogestión emocional del yoga y del mindfulness armoniza con la necesidad de sujetos emocionalmente fuertes, capaces de controlar sus emociones, corriendo el riesgo de ser anuladas mediante su gestión tras haberse patologizado (Reveley, 2016). Esto puede traer consigo la aceptación de la responsabilidad personal de satisfacer garantías básicas como salud, educación y recreación, dado que las emociones base para instaurar luchas sociales son controladas en sujetos despolitizados (Gallardo y Arriagada, 2022), en tanto que el discurso de la inteligencia emocional lleva a estudiantes y sujetos educadores a buscar la causas de sus problemas en sus propias habilidades (Álvarez-Heiva, 2018) y no en las condiciones materiales que influyen en su constitución. Además, estas experiencias contribuyen a la fabricación de clases sociales (Nobile, 2019), donde no ser resilientes y no saber gestionar sus emociones implica no obtener trabajo (Ramírez & Díaz, 2013). Así, es impajaritable no omitir que la educación emocional tiene elementos de poder, lo que lleve a estudiantes y sujetos educadores a ver este tema como un asunto complejo (Álvarez-Heiva, 2018).

De igual forma, la propia constitución del momento de Conexión trajo a colación la religiosidad, aunque en su creación se buscaba el efecto contrario. Tal asociación pudo explicarse, según Gallardo y Arriagada (2022), en cuanto que el neoliberalismo ha traído consigo un vacío espiritual que ha sido reemplazado por un emprendedor espiritual que tiene como fin la autonomía, la educación y el esculpir su interioridad (; Cabanas & Illouz, 2019; Gallardo & Arriagada, 2022), fungiendo la inteligencia emocional como una religión (Baraja, 2017), cambio acentuado con gran fuerza en Cosmo. Aun con ello, ¿de dónde deviene la apuesta hacia una educación no religiosa propuesta en Cosmo School?

La Constitución del 91 se construyó en el apogeo de la apertura económica afianzando la relación entre educación y desarrollo económico (Cruz, 2010; Peña, 2019) desde el neoliberalismo educativo, donde el Estado cumple un papel administrativo y la educación se descentraliza para concebirse como un servicio y así “ aliviar los gastos estatales al tiempo que, en teoría, permitía potenciar la libertad de los padres de familia de escoger la educación que mejor les parezca para sus hijos” (Peña, 2019, p. 32). Por ello, aunque la Constitución se ha enfocado en la defensa de los derechos humanos, no

ha sido clara la función del Estado en la garantía de las condiciones necesarias para el cumplimiento de esos derechos, abriendo campo al mercado de oferta y demanda concentradas en la empresa privada (Cruz, 2010; Peña, 2019). Así, la idea de libertad de credo y diversidad se entretrejieron con el neoliberalismo, porque cada individuo tiene la posibilidad de “elegir” cómo vivir sin interponerse al crecimiento económico (Cruz, 2010; Pol, 1987).

A propósito, desde la segunda mitad del siglo XX, la educación ha adquirido un tono económico al conectarse con los sistemas globales de producción, información, consumo e innovación (Carnoy, 2024; Díaz et al., 2022; Fairclough, 2008; Moreno, 2016; Martínez, 2020; Mejía, 2007; Niemann & Martens, 2021; Peña, 2019; Pini, 2010; Soler, 2008; Soler, 2011). Esto se ha cimentado en la promoción de políticas públicas bajo la idea transnacional del desarrollo humano (Mejía, 2007) con el auspicio de entidades como la Unesco, la OCDE, la OEI y el FMI, discursos que se han acentuado desde los 90's (Niemann & Martens, 2021; Soler, 2011).

De hecho, en el Proyecto Educativo Institucional (Ruta para la inspiración) es explícita la apropiación de la recomendación de la UNESCO, por el desarrollo de la autonomía, el aprendizaje permanente y la preparación para el mundo laboral, y de las recomendaciones de la OCDE: “estamos muy de cara a cómo lograr que los niños se vuelvan capaces de resolver cualquier situación, que es lo que nos propone la OCDE” (Directivo docente Cosmo Schools 2, comunicación personal, 19 de diciembre de 2022). Así, es clara la influencia del discurso educativo contemporáneo sobre este modelo educativo que propende por agregar habilidades para el trabajo, incrementando la capacidad para producir e incrementar la capacidad para innovar en vías a mejorar la capacidad productiva (Carnoy, 2024).

Es de mencionar que, territorialmente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha regulado la educación colombiana mediante la Ley 115 de 1994 y Cosmo no es ajeno a ello con el fin de alcanzar de alcanzar estándares devenidos por el MEN (Argel, 2023): “el Ministerio nos ha aceptado porque lo que hicimos fue transformar; el currículo responde a los mínimos que tiene que haber en el estado colombiano” (Directivo docente Cosmo Schools 2, comunicación personal, 19 de diciembre de 2022). Aun así, intentan, a su manera, darle un viraje a esa forma de ver la educación: “nosotros respondemos a todo, pero nuestro plan es cómo hackear todo [...] cumpliendo, pero haciéndolo de forma alternativa, rigurosa siempre”. (Directivo docente Cosmo Schools 3, comunicación personal, 7 de diciembre de 2022). Pero ¿hasta qué punto ese hackeo no termina reproduciendo subjetividades neoliberales desde el capital humano?

Durante la clausura del año escolar 2022, David Escobar comentó que una de las finalidades de Comfama es el cuidado del capital humano, discurso relacionado con los procesos de empresarización de la educación, pensando la educación como eje fundamental del desarrollo del capital humano, preparando las nuevas generaciones para el mundo laboral (Peña, 2013; Carnoy, 2024; Parada, 2022), es decir “un recurso o valor económico adquirido por las empresas, pero en el cual es el propio trabajador el encargado de invertir a través de sus propios medios” (Cabanas & Illouz, 2019, p. 99). No es gratuito que Cosmo trabaje sobre el propósito y potencial de los estudiantes

(Bolívar, 2023; Sierra, 2024), idea que compagina con las máximas éticas del neoliberalismo

según las cuales todos los individuos son (y deberían ser) libres, estratégicos, responsables y autónomos, capaces de gobernar sus deseos y estados psicológicos con el fin de realizar lo que se supone que es el objetivo más fundamental en la vida de toda persona: su propia felicidad. (Cabanas & Illouz, 2019, p. 62)

Capitalizando los cerebros desde la tendencia discursiva en el mundo educativo sobre el cultivo de habilidades para el mundo laboral (Baraja, 2017; Fairclough, 2023; Ramírez & Díaz, 2013). Pero ¿qué sucede cuando el propósito y potencial no coincide con lo demandado en el mercado?

Aunque se manifiesta la intención de escapar a discursos educativos hegemónicos, no se hace totalmente porque así funcionan, donde los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran la escuela son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos (Giroux, 1992), y que se constituyen en un grupo organizado de significados y prácticas, un sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que saturan nuestra consciencia, determinando la forma en que interpretamos el mundo (Apple, 2008). A saber, en el siglo XXI se ha posicionado una visión educativa desde pedagogías emergentes-reformistas caracterizadas por estudiantes que se autorregulan y adquieren habilidades para la vida y el mercado, que se basa en neurociencias y son críticas con contenidos y metodologías de modelos clásicos-tradicionales, (Baraja, 2017; Martínez, 2020; García, 2009). En consecuencia, ha tomado fuerza el discurso de una educación alternativa, entendida como maneras diferenciadas de hacer escuela desde la intervención para la transformación, la participación, la libertad, y la diversidad, disciplina alternativa, a la expulsión, con entornos educativos con justicia juvenil, que visiona los profesionales como acompañantes aun con precariedad laboral y piensa en espacios de aprendizaje no masificados (Garagarza et al., 2020; García, 2017; Kumm et al., 2020).

Ahora bien, la educación alternativa ha dado paso a un orden del discurso donde las diferentes variedades discursivas son ubicados juntos en una red (Fairclough, 2003, p. 183) que construye la alternatividad frente a lo llamado tradicional. Por ello, aunque quienes interlocutaron rescataban de lo tradicional que lograba sus objetivos formativos, criticaban la forma en que lo hacía y lo contraponían al modelo de Cosmo. Caracterizaban lo tradicional como un aprendizaje pasivo, con poca renovación pedagógica y libertad, autoritario y ciego ante las necesidades contextuales. Pero, esta visión de contraposición ya existía en las pedagogías activas de finales del siglo XIX y principios del XX, al centrar la atención en el niño y sus intereses, al verle como alguien que aprende mientras intuye el mundo en lugar de memorizarlo, recriminando las formas tradicionales como el verbalismo, el encierro y el castigo físico, el autoritarismo, la agresión física y verbal. (Sáenz et al., 1997; Saldarriaga, 2003; Quiceno, 1988; Herrera, 1999; Martínez, 2020).

Como una más de estas versiones, Cosmo, por ejemplo, materializa el aprendizaje activo mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (Bolívar, 2023; Sierra, 2024), una modalidad inspirada en varias apuestas como la de High Tech High (HTH), institución

estadounidense que sustenta su educación en proyectos colaborativos entre sus estudiantes. Aunque el ABP pretende ser transversal, es en el momento de Exploración donde adquiere mayor fuerza: es un momento de aprendizaje que intenta desarrollar habilidades y unificar los intereses y propósitos de los estudiantes con problemas de la vida fuera del aula (Cosmo Schools y Comfama, 2022a) a través de proyectos colaborativos desde diferentes áreas del saber y con distintos enfoques.

Esta imagen del ABP también se ha alimentado del Parque Explora (Medellín), el cual participó en la construcción de esta propuesta educativa: “Explora tiene pues como legado la feria de Ciencias (...). Entonces mira que ahí, pues ellos tenían también un aprendizaje muy grande de trabajar con científicos, con maestros y con estudiantes para promover la investigación escolar” (Directivo docente Cosmo Schools 5, comunicación personal, 22 de diciembre de 2022). Explora se concibe como un museo interactivo que abarca diversos temas desde la perspectiva de la ciencia, la tecnología y la innovación, elementos primarios en la sociedad del conocimiento del siglo XXI (Pérez et al., 2018), especialmente en una ciudad catalogada como la ciudad innovadora de Latinoamérica (BBC, 2013). Y es que se ha buscado, desde la lógica neoliberal, que la ciencia dé más frutos al impulsar la competitividad y el crecimiento económico (Pavone, 2012), implicando cierta visión sobre la ciencia y el conocimiento, “modelos que pretenden presentarse en las ferias de ciencia [...] propios de una gramática global que busca perpetuar un tipo concreto de saberes como científicos” (Díaz Paniagua, 2023, p. 160).

Por otra parte, durante las entrevistas se enfatizó en la ausencia del cuerpo en otras propuestas educativas, eje de Cosmo. El momento Corporal propende por crear consciencia de sí mismo, del otro y de lo otro mediante el mindfulness, yoga, el juego, actividad física, el teatro, danza y adquisición de hábitos. Esta comprensión sobre el cuerpo tiene influencia del Colegio del Cuerpo (Cartagena, Colombia), donde se piensa como un escenario de cuidado y conexión que expresa experiencias de cada individuo y las comunidades, sus emociones, sus sueños; como una posibilidad para transformarlas violencias corporales vividas durante años de guerra en Colombia y la educación que negaba el cuerpo (Castro, 2021; Novella, 2011). En resumen, el cuerpo “es diferenciado acá de lo 'físico', porque la corporalidad no es una propiedad de los objetos, sino que es constitutiva de la propia subjetividad” (Gallo, 2009, p.233).

Se teje de este modo una relación entre educación y biopolítica, dado que esta última busca dar forma a la vida de la población a través del establecimiento de prácticas sobre cómo comer, cómo asear el cuerpo, cómo manejar las emociones, como relacionarse con él, etc. (Ramírez y Díaz, 2013; Saura y Luengo, 2005). Sirva de ilustración, en Cosmo se promueve una “alimentación consciente”, propuesta que entró en tensión con patrones alimenticios, gustos culturalmente establecidos y posibilidades económicas por la dificultad de la comunidad educativa por consumir productos poco usuales que eran recomendados, como lácteos derivados de leche de cabra. Siempre es importante tomar en cuenta el marco cultural y sociodemográfico, porque si bien se busca deconstruir visiones sobre el cuerpo, hay que contextualizar y ser conscientes de los alcances de dichas propuestas para obtener buenos resultados.

En síntesis, Cosmo es una mezcla de muchas apuestas que sintonizan con discursos contemporáneos, además de surgir de conversaciones con diferentes personas e

instituciones soñadoras de una educación distinta. Uno de nuestros interlocutores lo resume en las palabras de uno de los fundadores de HTH: “viajen por el mundo, conversen [...] y de cada conversación, de cada experiencia que visiten, pues cojan una baldosa y construyan su propio mosaico” (Directivo docente Cosmo Schools 4, comunicación personal, 21 de diciembre de 2022). Esto permite desmarcar al modelo propuesto por Cosmo de apelativos precisos, pero comprenderlo bajo la lupa de los discursos actuales que dirigen las apuestas educativas globales.

### **Sujetos educadores: la constitución de mentores(as) y mediadoras en medio de un discurso alternativo**

En los procesos de subjetivación de la práctica docente se dan construcciones heterogéneas de la identidad de educadores(as), en tanto que semióticamente las identidades no son definidas de manera absoluta, “sino que las cadenas denotativas y connotativas asociadas a una identidad específica se desprenden de prácticas significantes concretas, de las interacciones específicas entre diversos individuos donde se evidencia la multiplicidad de sus significados” (Restrepo, 2007, p. 31). Tomando en cuenta lo anterior, ¿cómo se configuraron los sujetos educadores en Cosmo Schools sede Centro durante el 2022?

En Cosmo definen al mentor como “aquella persona que promueve preguntas y conversaciones, establece conexiones, acompaña e inspira” (Cosmo Schools y Comfama, 2022b). Tomando en cuenta que, en parte, las identidades son asignadas y pueden operar como marcaciones (Restrepo, 2007), los directivos coincidieron en caracterizar al mentor como alguien proactivo, que hace preguntas, abre posibilidades, construye su propio pensamiento a través del filtro de sus ideas y creencias; alguien que siempre busca educarse, que es curador de aquello que lleva al aula, que promueve el deseo de aprender en niños, niñas y jóvenes y acompaña los procesos de desarrollo humano consciente y reflexivamente: “reconoce que cada uno de sus estudiantes tiene una ruta de propósito y potencial, digamos que lo diferencia a un maestro, [...] el mentor te pone un rol como... incluso retador: tú acompañas la ruta del otro” (Directivo docente Cosmo Schools 5, comunicación personal, 22 de diciembre de 2022). Además, diferenciaron al mentor(a) como alguien que no se basa en la memoria, que no brinda respuestas, ni es catedrático, etc., sino que guiaba y permitía que el estudiante propiamente construyera el saber. Pero, ¿realmente hay una diferencia tan marcada?, especialmente cuando los sujetos educadores son diferentes y sus identidades son múltiples e irreductibles (Restrepo, 2007). Sucede que, en estas nuevas tendencias, “el nuevo rol del educador debe encauzarse desde el criticismo epistemológico, desde la innovación metodológica (Melgarejo, 2022, p. 208). Alguien planteó lo siguiente:

Cómo hacemos las cosas distinto, hay que nombrar distinto [...] pero no por eso es que la palabra profesor no sea importante. Es decir, asumimos la mentoría como un asunto precisamente de un acompañamiento trascendente, conscientes, pero eso lo hace un profesor también [...] Un profesor es un mentor también. (Directivo docente Cosmo Schools 1, comunicación personal, 16 de diciembre de 2022)

En la lógica de encontrar elementos diferenciadores, era habitual la contraposición con el llamado profesor tradicional. Los y las estudiantes manifestaron que los educadores(as) en Cosmo no éramos tradicionales, porque escuchábamos y éramos más abiertos a sus posturas; otros veían en nosotros un profesor tradicional, alguien que transmitía conocimientos y que los ponía en aprietos. Inclusive, hubo mentores(as) que asemejan su rol al de un profesor: “es ser un profesor, es ser un acompañante en los procesos educativos de los grados con los que uno esté trabajando, es estar en el día a día con ellos y hacer todas las funciones que cumple un profesor” (Educador(a) 4 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 17 de noviembre de 2022). Como contrapartida, alguien decía: “la pérdida de ese protagonismo inútil que tenía, pues como el profesor en otros modelos [...] ya el poder no radica en la imposición, ni el deslumbramiento” (Educador(a) 2 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 22 de noviembre de 2022). Entonces, ¿realmente contraponerse a lo tradicional permite constituir un nuevo sujeto educador?, especialmente cuando la identidad acontece de múltiples maneras (Hall, 2003).

Por su parte, un hecho inquietante fue la característica juventud de los mentores(as) y mediadoras. Esto no era gratuito, en tanto que buscaban jóvenes recién graduados que entendiera más a la juventud, lo que brindaba plasticidad para adaptarse al modelo educativo y la posibilidad de perfilar un tipo de sujeto educador:

Nunca dijimos que no queríamos profesores mayores y adultos, pero cuando vas a los laboratorios de selección, pues hay unas brechas muy grandes en las premisas que buscábamos, entonces queremos jóvenes inquietos, sensibles, jóvenes con capacidad de entender lo que pasa a su alrededor. (Directivo docente Cosmo Schools 2, comunicación personal, 19 de diciembre de 2022)

Al respecto, es de resaltar que la población joven y de adultos menores tienen condiciones laborales más desfavorables (Pedraza, 2008) que son aceptadas bajo el argumento de ganar experiencia y la posibilidad de un primer empleo, y precisamente las condiciones salariales fueron una queja constante en varias sedes. Sucede precisamente que “en Colombia, académicos y grupos de investigación, también discuten las condiciones del hacer docente, la pauperización de las condiciones laborales [...] que interpelan la identidad profesional” (González et al., 2021, p. 183).

De otra mano, se esperaba la capacidad para realizar procesos de introspección a partir de hábitos como la alimentación consciente, el manejo de las emociones, el sueño reparador, el yoga, etc., especialmente cuando estaba la exigencia de ser modelo, aunque encontráramos resistencias a prácticas como el mindfulness. Usualmente, entendiendo que las identidades constituyen sitios de resistencia y empoderamiento (Restrepo, 2009), optamos por la omisión del momento para evitar la ejecución de actividades que eran incómodas o incoherentes con nuestras propias visiones. Muchas de estas comprensiones encontradas sobre mentores(as) aplicaban también a mediadores(as): su juventud, su práctica alternativa y cercana a los estudiantes, y el ser ejemplo de hábitos saludables y una educación activa. Pero, entonces ¿quién era mediador(a) y en qué se diferenciaba de un(a) mentor(a)?

Cosmo define la mediación como un ejercicio de todas las personas, y en el aula hubo están caracterizadas generalmente como un apoyo técnico, administrativo e ideológico,

en tanto se convirtieron en curadoras de la adecuada implementación del modelo educativo, facilitando y conectando. También, un mediador(a) era pensado como un aprendiz de mentor “le ayuda al mentor a reconocer qué necesita su grupo, porque él tiene que tener una mirada mucho más 360 de todo [...] Este mediador que ayuda a que nunca perdamos el foco en el estudiante” (Directivo docente Cosmo Schools 5, comunicación personal, 22 de diciembre de 2022). Sin embargo, no era claro del todo este rol: “en secundaria, de cierta forma, yo siento que el mediador es una figura que como que a veces es como borrosa por decirlo así, porque ni los estudiantes ni los mentores sabemos cuál es su función en sí” (Educador(a) 6 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 13 de diciembre de 2022), situación que podría ser distinta en la básica primaria (Bolívar, 2023; Sierra 2024). La raíz de ello fueron las funciones poco diferenciadas: “es lo mismo que un mentor solo que con menos salario y algunos sin título profesional. Pero, básicamente, cumplen el mismo rol, aunque ellos acompañan el aula más que uno” (Educador(a) 4 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 17 de noviembre de 2022).

Las mediadoras comentaban que al principio se sentían perdidas, no identificaban sus tareas y los límites con mentores(as), lo que generó prácticas similares: planeación y ejecución de momentos de aprendizaje, diligenciamiento de Rutas de Propósito y Potencial, evaluación, atención a familias y acompañamiento a estudiantes. En contraposición, ocasionalmente, los y las estudiantes discriminaban funciones: “los estudiantes se preocupan mucho por las notas y decían: “si esa parcera es una mediadora ¿por qué viene aquí a calificarme o a decirme tal cosa?” (Educador(a) 6 Cosmo schools sede Centro. 13 de diciembre de 2022). Como respuesta a esta indeterminación del rol, la apropiación de algunos momentos de aprendizaje desde la planeación, ejecución y evaluación por parte de las mediadoras les permitió transgredir su rol: “es más que todo porque uno decide colaborar y porque uno decide empoderarse de ese papel porque uno no está acá como una autoridad, sino que realmente uno quiere ser docente” (Educador(a) 5 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 24 de noviembre de 2022); una de las mediadoras comentaba añorar tener su propio momento de aprendizaje, su propio espacio de docencia:

fui apoyando las planeaciones, me dediqué más al momento de conexión, entonces las planeaba, las ejecutaba, también apoyaba en el momento de vida en sociedad, pero me sentía muy perdida en los momentos de Científico, de Worldview porque no son áreas de mi conocimiento y porque digamos que no intervenía en las planeaciones. (Educador(a) 3 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 18 de noviembre de 2022)

Una diferencia importante fue la presencia permanente de las mediadoras en el aula, lo que generó sentires particulares: “cansa estar todo el día en el aula, me siento una estudiante más a veces, literal, porque no tengo como espacio para” (Educador(a) 5 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 24 de noviembre de 2022). También, existía inconformismo porque las mediadoras sentían que cargaban con gran parte de la responsabilidad disciplinaria. Consecuentemente, algunos(as) estudiantes caracterizaron a las mediadoras como personas que monitoreaban, vigilaban y

mantenían el orden del salón. A propósito ¿cómo fueron las relaciones entre los sujetos educadores y estudiantes?

Para algunos estudiantes las relaciones de sujeto educador-estudiante eran tranquilas y amorosas, inclusive, familiares, equiparándolas con figuras materno-parentales. En esa amalgama, resucitó la idea de que los educadores(as) no podíamos ser amigos(as) de los estudiantes, aunque ellos lo tomaban así. El hecho de que los y las estudiantes nos hayan percibido como amigos, como figuras maternas y paternas no fue gratuito, son figuras de crianza que sirvieron de metáfora para vincularse a nosotros. Es decir, esas figuras estuvieron significadas bajo una serie de emociones atribuidas culturalmente (Garrido-Luque et al., 2018; Nobile, 2019): autoridad, confianza, amor, comprensión, sensibilidad, cuidado, protección etc.; precisamente a través del “uso de metáforas [...] nos muestran cómo las emociones se vuelven atributos de los colectivos (Ahmed, 2015, p. 22), alineando nuestros vínculos predeterminadamente. Por ello, no es suficiente con visualizar las emociones desde la individualidad, sino, asumir que estas “hablan de nuestra relación con el mundo, de aquellas posturas políticas e ideológicas” (Nobile, 2019) y acervos culturales.

Kennedy et al. (2023) explican precisamente que los modelos de educación alternativa se busca construir una “conexión auténtica”, la cual se caracteriza por un interés holístico genuino en los estudiantes como individuos y cierto nivel de respecto y confianza recíproca, construida a partir de asuntos como una actitud flexible con múltiples roles, mediante el juego, la diversión y el humor, la creación de ambientes seguros y confiables, procesos individuales y el trabajo en equipo de los sujetos docentes por satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Como consecuencia, Mentores(as) y mediadoras manifestaron que “el modelo permite mucho la amistad y la confianza entre los estudiantes, los mentores y mediadores, [...], hay una agenda joven en la comunicación, es una posibilidad para que haya una mejor comunicación y mayor confianza” (Educador(a) 4 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 17 de noviembre de 2022). Ese asunto de lo juvenil es de resaltar, luego de haber sido una elección previa, comprendiendo que esa agenda joven (cercanía en edad, en el uso de lenguajes, gustos, estéticas y acompañamientos en temas de sexualidad, diversidad y la salud mental) generaban acercamiento. La idea de no poder ser amigos de los estudiantes se dio a raíz de problemáticas en torno al manejo de grupo (desorden en las aulas, robos, interrupciones en las clases, impuntualidad, uso del celular a destiempo, ausentarse del salón, etc.) y la confusión de los educadores(as) para la toma de postura ante diferentes situaciones; aunque esa misma confianza llevaba a los estudiantes a confiarnos sus realidades para así ayudarles.

De esta manera, surge el tema de la disciplina para el manejo de grupo basa en la regulación de la libertad, donde no solo se disciplina a los estudiantes, sino a los mentores(as) y mediadoras para ser sujetos disciplinantes de la autorregulación.

el reto más grande es el manejo y la conciencia de grupo que generan dos cosas: que yo tenga disposición creativa y que genera que yo tenga control conductual [...] Pero no es la mirada de disciplina y conducta como habitualmente la pudimos vivir muchos [...], en tanto que esa libertad que existe es el epicentro. (Directivo docente Cosmo Schools 1, comunicación personal, 16 de diciembre de 2022)

Según los interlocutores, estos problemas se generaron por la confianza con el estudiantado, aunque ¿no se supone que la confianza es buscada en el modelo? Y, ¿de dónde provino esa confianza que permitió la amistad? Parece asentarse en la libertad de los estudiantes en el manejo del espacio, el uso del celular, de conversar sobre diversos temas, el uso de lenguajes comunes, etc. Aunque Cosmo se vale precisamente de la libertad, no fue clara su concepción sobre esta: “los chicos quizá interpretaron que ellos podían hacer lo que quisieran, entonces que podía sacar el celular en el momento que quisieran, ir al baño, podían sentarse donde quisieran” (Educador(a) 3 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 18 de noviembre de 2022).

Al respecto, un directivo nos dice: “creemos en la libertad como un proceso que se construye después de que yo adquiero muchas herramientas para tomar decisiones. Ese es el concepto que tenemos de Amartya Sen” (Directivo docente Cosmo Schools 2, comunicación personal, 19 de diciembre de 2022). Dicha visión de Amartya Sen está circunscrita a la libertad como capacidad, donde el bienestar depende de las capacidades individuales, lo que desconoce las relaciones de poder y factores externos que inciden en el bienestar social e individual (Córdoba, 2007). Así, esas competencias se convierten en dispositivos del yo “que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia [...] cierto número de operaciones” sobre sí (Foucault, 2008, p. 48).

De este modo, la dupla libertad-confianza se vio problematizada porque, aunque hay un pretendido dislocamiento de la mirada disciplinar desde la vigilancia y el castigo, se opta por un disciplinamiento desde la autoevaluación y autorregulación (Noguera y Marín, 2013). Con ello, era habitual preguntarnos qué hacer, especialmente cuando no era claro cómo proceder desde los protocolos institucionales y quedábamos a la merced de la intuición: “en el manual de convivencia del colegio se ha mostrado cierta flexibilidad cuando un estudiante comete alguna falta, lo que hace que los jóvenes la aprovechen o no se dan cuenta de que en realidad sí hay límites” (Educador(a) 4 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 17 de noviembre de 2022).

Esto llevó a que desde la sede Centro se propusiera la ruta del acuerdo, un mecanismo interno donde, inicialmente, se hacían dos llamados, luego el o la estudiante se comprometían a través de un escrito a asumir su responsabilidad y la reparación; de no cumplirse o reincidir, se procedía con llamado a familias, un día de reflexión y, finalmente, al comité de la confianza (convivencia). En estas prácticas se concretizan ejercicios de gubernamentalidad, en tanto que hay “haces de relaciones de fuerzas que actúan en las conductas, tanto las ejercidas sobre los otros como las ejercidas sobre uno mismo” (Cortés, 2019, p.19) esas últimas a través de las tecnologías del yo como la autorreflexión y autorregulación.

Como resultado, era usual la oposición entre autoridad y autoritarismo, este último caracterizado por los interlocutores como punitivo, castigador, coercitivo y tradicional, contrapuesto a la autoridad desde la libertad con límites afectuosos, justificados y consensuados; aquí la base de esta autoridad es la crianza positiva. Souto (2019) la define como un ejercicio bidireccional y reflexivo que se basa en la búsqueda constante de conocimientos que modifiquen y fortalezcan actitudes como el autocontrol y la frustración mediante acuerdos, reglas claras, normas y sanciones. En esa medida, el colegio entiende a mentores(as) y mediadores(as) como personas que manejan sus

emociones, y que acompañan a sus estudiantes en la autorregulación mediante una autoridad democrática, entendida como un control con reglas claras mediante el equilibrio entre la amabilidad y la firmeza (Psicología Creativa S.A.S y Cosmo Schools, 2022).

Aunque estudios que soportan la relación entre cuidados parentales en la primera infancia y el desarrollo y la regulación emocional desde la crianza positiva (Morris, 2017; Prime et al., 2023; Seay et al., 2014), estos tienen el riesgo de no tomar en cuenta otros factores, lo que implica el riesgo de generar asociaciones erróneas, lo implica la necesidad de profundizar en sus implicaciones e interacción con otros elementos que intervienen en el desarrollo (Prime et al., 2023). Además, este tipo de propuestas enfocadas en que cada individuo trabaje sobre sí mismo deja de lado las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales que moldean la emocionalidad (Nobile, 2017).

Como parte del proceso de sujeción a través de la gubernamentalidad, es decir, tecnologías de dominación (Foucault, 2008), los sujetos educadores recibimos una capacitación sobre crianza positiva, lo que nos generó resistencias desde el inicio, comprendiendo que “la reflexión implica la capacidad de ejercer un poder sobre la actividad que se está desarrollando: ajustándola, resistiéndosele, sustrayéndosele” (Peña, 2019, p. 103). Sin embargo, sin ser conscientes, promovíamos los acuerdos: “nos hemos encontrado con eso, como: si no quieres hacer eso, bueno, no te conectaste con esta actividad, no quieres hacer esto en particular ¡Listo! proponme tú” (Educador(a) 1 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 17 de noviembre de 2022). Como resultado, la libertad es la elección de entre una serie de opciones determinadas por la responsabilidad de encontrar una actividad que satisfaga tu bienestar, pero en un área limitada por el objetivo de la experiencia de aprendizaje, no importando “tanto lo prohibido sino lo permitido” (Noguera & Marín, 2013, p.118).

Con todo, ¿cómo proceder cuando el diálogo y la conversación se agotaban? Aunque los educadores(as) buscábamos huir a las formas consideradas tradicionales, ocasionalmente eran útiles: sacar del salón a un estudiante, poner trabajo extra o dar una orden en lugar de un acuerdo. De hecho, un estudiante reiteró que los educadores(as) debimos ganarnos el respeto desde el inicio, pero que, al proponer límites móviles, ya era muy difícil ganarlo posteriormente; insistió en que normalmente el respeto es ganado con miedo, pero que en Cosmo no entendía cómo se daba. Por su parte, otros(as) estudiantes argumentaban que la autoridad yacía yacía en la confianza y la libertad, además de estar propiamente en lo que éramos: educadores(as), y es que el educador(a) es per se una figura revestida de autoridad, independiente del modelo (García, 2009). Asimismo, los directivos vieron la base de la autoridad y responsabilidad: “uno no puede ser amigo en ese momento, sino un amigo que es un profe, pero que tiene el rol de profe, o de asesor o de psicosocial, de adulto” (Directivo docente Cosmo Schools 5, comunicación personal, 22 de diciembre de 2022).

En pocas palabras, la amistad fue un vínculo que se dio por las formas de relacionamiento que, como mencionó una mediadora, aunque pudieron darse en otro tipo de modelo porque eran nuestras propias maneras de interactuar, se potenciaron en el modelo del colegio; y es que los tipos de vínculos “entre docentes y estudiantes

juegan un rol relevante ya que inciden en la configuración de la experiencia escolar y en la percepción que los estudiantes tienen acerca de su lugar en dicho espacio” (Nobile, 2019, p. 10). Sin embargo, habría que cuestionarse hasta dónde se piensa el límite y dónde poner el acento en lo que es o no amistad. Aunque las dudas nos habitaron, finalmente el colegio ofreció una posibilidad de acción educadora soñada, aunque habría que hackearla realmente: “Creo que he tenido días de días, hay días en que me he sentido muy feliz y siento pues que estoy en el lugar correcto, porque, comparado con otros lugares, creo que hay beneficios del modelo” (Educador(a) 3 Cosmo schools sede Centro, comunicación personal, 18 de noviembre de 2022).

## Conclusiones

La configuración de sujetos educadores en mentores(as) y mediadoras se dio en medio de una propuesta que, aunque intenta ser alternativa, ha sido construida en un contexto de discursos neoliberales hegemónicos que han dirigido la educación durante los últimos años. Es loable y claro que es necesario un pensamiento crítico, desarrollar habilidades para la vida, encontrar una ruta de camino propia, pero ¿cómo hacerlo fuera del discurso hegemónico? Aunque el colegio conciba la mentoría y la mediación como un ejercicio de todas las personas encargadas del proceso educativo, en lo práctico hubo personas que encarnamos a mentores(as) y mediadoras, que, aun cuando la contraposición a los profesores tradicionales parecía ser el camino para comprender la particularidad de estos sujetos educadores, no fue suficiente, lo que devino en prácticas muy diversas que se movían dentro y fuera de la pretendida dicotomía tradicional-alternativo.

A su vez, el rol de las mediadoras representó un gran reto, en tanto que no existió una manera clara de comprender este rol en lo práctico, sino que se consolidó en la construcción contextual y relacional con los demás agentes educativos. Aun cuando se lograron identificar algunas funciones en las mediadoras, como el estar en el aula permanentemente, el que no es su responsabilidad la planeación y ejecución de los momentos de aprendizaje, la poca claridad y su propio agenciamiento desdibujó algunas líneas con mentores(as) al darse tareas compartidas. Así, clarificar las diferencias entre mediadores(as) y mentores(as) podría fortalecer los procesos educativos en el bachillerato, donde se tenga en cuenta tiempos fuera del aula para mediadores(as), la participación en las planeaciones y ejecuciones de experiencias, la compensación salarial, etc.

En resumen, aunque no se encontró una forma concreta de ser sujeto educador desde las etiquetas de mentor(a) y mediador(a), porque son roles que se dan en medio de la sutura, existieron relaciones y nociones semióticas que fueron claves en las configuraciones de nuestras identidades: nuestras comprensiones sobre la autoridad, el manejo de grupo, la amistad, la juventud, las concepciones entorno a lo tradicional y lo alternativo como posibilidad de diferenciación y el ser modelos y guías para los y las jóvenes. A su vez, aunque Cosmo Schools está en construcción, es imprescindible que ponga el acento en cuestiones fundamentales como la definición de rutas de acción más claras frente situaciones que implican manejar la libertad, la autoridad, la disciplina

positiva, la orientación a estudiantes y familias, y, en sí, cualquier hecho que implique la toma de decisiones en el contexto educativo por parte de mentores(as), mediadores(as). Igualmente, es importante analizar qué implicaciones ético-políticas, estéticas, educativas y prácticas tiene para el colegio la conformación de su equipo de trabajo desde los perfiles buscados para su planta de sujetos educadores, como también los procesos de sujeción que realizan sobre ellos, comprender los marcos de acción desde los cuáles construyen los ideales de mentores(as), mediadores(as) y estudiantes para realmente hackear el sistema y su discurso hegemónico.

Este trabajo espera ser la semilla para otras investigaciones que comprendan cómo se configuran los sujetos educadores desde un contextualismo radical. Aun cuando para muchos Cosmo es una oportunidad una educación soñada, y pensarnos un país diferente desde lo educativo, es clave comprender que — como alguien me lo dijo una vez— para ser un movimiento que transforme la educación, primero deben reconocer cómo vivencian el acto educativo los sujetos educadores y transformar sus realidades laborales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Hevia, D. M. (2018, enero). "A critical approach to Emotional Intelligence as a dominant discourse in the field of education", *Revista Española de Pedagogía*, 76, 269. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: UNAM.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Argel, A. (2023). "Autoevaluación institucional para una gestión escolar efectiva. Retos y perspectivas de los planes de mejoramiento interno", *In Itinere. Revista Digital de Estudios Humanísticos de la Universidad FASTA*, 13, 1, XII. [https://revistas.ufasta.edu.ar/index.php/initinere/article/view/263/pdf\\_200](https://revistas.ufasta.edu.ar/index.php/initinere/article/view/263/pdf_200)
- Baraja, P. L. (2017). "Nuevas Pedagogías", *El escéptico*, 48. [https://www.escepticos.es/repositorio/elesceptico/numeros\\_pdf/EE\\_48.pdf](https://www.escepticos.es/repositorio/elesceptico/numeros_pdf/EE_48.pdf)
- BBC. (2013). "Medellín, capital latinoamericana de la innovación", *BBC*, 23 de enero. [https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/01/130123\\_medellin\\_innovacion\\_aw](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/01/130123_medellin_innovacion_aw)
- Bolívar, M. L. (2023). *La lectoescritura y las matemáticas como estrategias mediadoras en el proceso de revolución y transformación escolar en los niños y niñas del grado 5° del Colegio Cosmo Schools*. Diplomado de profundización para grado. UNAD, Medellín, Colombia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/56205>
- Carnoy, M. (2024). *The political economy of education [La economía política de la educación]*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Bogotá: Paidós.
- Castro Laverde, N. J. (2021). *El arte en la construcción de una nueva teología política para la paz. Una lectura teológica del Colegio del Cuerpo de Cartagena*. Tesis de grado. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. <https://www.corporacioncolegiodelcuerpo.org/publicaciones>
- Cely Tovar, A. M., Vargas Sánchez, A. D., & Pedraza Córdoba, J. del P. (2023). "Prácticas y desafíos de la educación para la ciudadanía global: una revisión de literatura [Editorial]", *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 70. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n70a11>
- Comfama. (2022). *¿Quiénes somos y para qué trabajamos?*. Comfama. <https://www.comfama.com/informe2021/nuestro-proposito/quienes-somos/>
- Cooper, A. (2022). "Cosmoschools: empieza el viaje de unos colegios distintos". *Vivir en el Poblado*, 10 de marzo. <https://vivirenelpoblado.com/cosmoschools-empieza-el-viaje-de-unos-colegios-distintos/>
- Córdoba, R. C. (2007). "Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen", *Revista internacional de Sociología*, 65, 47. <http://hdl.handle.net/10396/2209>
- Cortés Salcedo, R. A. (2019). "La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa", *Investigación e innovación*, 17. <https://core.ac.uk/download/pdf/326433396.pdf>
- Cosmo Schools y Comfama. (2022a). Bitácora Momentos de Aprendizaje. Genially. <https://view.genial.ly/6189355a43a9670d452d99fc>

- Cosmo Schools y Comfama. (2022b). Bitácora Vamos a Zarpar. Genially . <https://view.genial.ly/61377ae9042c030d45344dd7>
- Cruz, L. E. (2010). "La Constitución Política de 1991 y la apertura económica", *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 18, 1. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-68052010000100016&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-68052010000100016&lng=en&tlng=es).
- Diario Oriente. (2023). "Cosmo Schools un movimiento que está transformando la educación en Colombia", *Diario Oriente*, 26 de julio <https://diarioriente.com/altiplano/cosmo-schools-un.html>
- Díaz, A. M., Mac, C. C. R., & Cetzal, R. S. P. (2022, enero-junio). "Análisis crítico del discurso educativo de la Preparatoria Abierta", *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 20, 27. <https://doi.org/10.25074/07195532.27.2288>
- Díaz Paniagua, J. D. (2023). "El lugar de los saberes situados en la escuela dentro de la comprensión de los conocimientos científicos. Narrativas para un currículo de saberes diverso", *In Itinere. Revista Digital de Estudios Humanísticos de la Universidad FASTA*, XIII, 13, 1, XIII. [https://revistas.ufasta.edu.ar/index.php/initinere/article/view/265/pdf\\_201](https://revistas.ufasta.edu.ar/index.php/initinere/article/view/265/pdf_201)
- El Colombiano. (2022). "Cosmo Schools: la propuesta educativa que transforma la educación" *El Colombiano*, 19 de diciembre, <https://www.elcolombiano.com/informes-comerciales/las-marcas-hablan/cosmo-schools-la-propuesta-educativa-que-transforma-la-educacion-JI19663390>
- Fairclough, N. (2001). "The dialectics of discourse [Las dialécticas del discurso]", *Textus*, 14, 2. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=75300d06ee03ce14b75007de6d256e2d58ee5279>
- Fairclough, N. (2003). "El ACD como método para la investigación en ciencias sociales". En R. Wodak & Meyer, M. (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (2008). "El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades", *Discurso & Sociedad*, 2, 1. <http://www.dissoc.org/es/ediciones/v02n01/DS2%281%29Ribas%20%20Todoli.pdf>
- Fairclough, N. (2013a). *Critical discourse analysis: The critical study of language* [Análisis Crítico del Discurso: el estudio crítico del lenguaje]. Londres: Routledge.
- Fairclough, N. (2013b). *Language and power* [Lenguaje y poder]. Londres: Routledge.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Fairclough, N. (2023). "Technologization of discourse [Tecnologización del discurso]". En C. R. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (Eds.), *Texts and Practices Revisited*. Londres: Routledge.
- Gallardo Vergara, R., & Arriagada Burgos, C. (2022). "Espiritualidad y neoliberalismo: Self en participantes chilenos de la Nueva Era", *Psicología USP*, 33, 2022. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200184>
- Gallo Cadavid, L. E. (2009). "El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal", *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35, 2. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- García, J. S., & Hakim, N. (2014). "¿Qué significa ser joven? Reflexión teórica desde dos ejemplos etnográficos", *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 19, 2. <https://raco.cat/index.php/QuadernselCA/article/view/292819>.

- García Olivo, P. (2009). *El educador mercenario*. Bogotá: Editorial Brulot
- Garagarza, A., Alonso, I., & Aguirregoitia, M. (2020, enero). "El auge del movimiento de educación alternativa. Antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro", *Revista Boletín Redipe*, 9, 1. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.887>
- Garrido-Luque, A., Álvaro-Estramiana, J. L., & Rosas-Torres, A. R. (2018). "Estereotipos de género, maternidad y empleo: un análisis psicosociológico", *Pensando Psicología*, 14, 23. <https://doi.org/10.16925/pe.v14i23.2261>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- González, Posada, C. M. Aristizábal, I. M., Aristizábal, C. E. L., Cuervo, G. M., Tobón, Á. U., & Franco, N. E. M. (2011). "El ideal estético en jóvenes de Medellín: percepciones desde algunas prácticas de estética corporal", *Educación Física y deporte*, 30, 2. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.11318>
- González Giraldo, O. E., Castellanos Sánchez, M. T., & Bolaños Motta, J. I. (2021). "Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública", *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 64. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a8>
- Grossberg, L. (2016). "Los estudios culturales como contextualismo radical", *Intervenciones en estudios culturales*, 2, 3. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/53/5317003/html/#:~:text=Los%20estudios%20culturales%20se%20enfocan,la%20especificidad%20de%20los%20contextos>.
- Guber, R. (2011). *La etnografía, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Henao Ortega, E. S., & Vásquez Vélez, S. (2016). *Análisis del consumidor fitness de la ciudad de Medellín*. Tesis Doctoral. Universidad de EAFIT, Medellín, Colombia. <https://repository.eafit.edu.co/items/e6b884e8-c446-4800-8e59-83dcf6d20b1c>
- Herrera, M. C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914-1951*. Bogotá: Plaza & Kanes Editores.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad?. En S. Hall & P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores. <https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Kennedy, A. M., Haydon, T., & Plano Clark, V. L. (2023, agosto). "Building student-teacher relationships in an alternative education setting: a qualitative interview study [Construcción de relaciones estudiante-profesor en una configuración de educación alternativa: un estudio de entrevista cualitativa]", *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 67, 4. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2109564>
- Kumm, S., Wilkinson, S., & McDaniel, S. (2020). "Alternative Education Settings in the United States [Configuración de una educación alternativa en Estados Unidos]", *Intervention in School and Clinic*, 56, 2. <https://doi.org/10.1177/1053451220914895>
- Martínez Boom, A. (2020). "La pedagogía como acontecimiento". En A. M. Boom, A. R. Silva & G. V. Guillén (Coords.), *Epistemología de la pedagogía*. Bogotá: Rescates-Universidad Pedagógica Nacional.

- Mejía J., M. R. (2007). *Educacion(es) en la(s) globalizacione(s) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Medellín: Ediciones desde abajo.
- Melgarejo, L. (2022). "Crítica de la verdad y el poder como condicionantes de la realidad y su incidencia en la educación", *In Itinere. Revista Digital de Estudios Humanísticos de la Universidad FASTA*, 12, 1, XII 202 – 214. [https://revistas.ufasta.edu.ar/index.php/initinere/article/view/249/pdf\\_186](https://revistas.ufasta.edu.ar/index.php/initinere/article/view/249/pdf_186)
- Moreno Mosquera, E. (2016). "El análisis crítico del discurso en el escenario educativo", *Zona próxima*, 25. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). "The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence", *Child development perspectives*, 11, 4. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Navarrete, M., Ossa, S., Rosas, G. & Yepes, R. (2021). "Completando el contextualismo radical", *Tabula Rasa*, 37: 257-281. <https://doi.org/10.25058/20112742.n37.12>
- Niemann, D., & Martens, K. (2021). "Global discourses, regional framings and individual showcasing: Analyzing the world of education los [Discursos globales, marcos regionales y exhibición individual]". En K. Martens, D. Niemann & A. Kaasch (Eds.), *International organizations in global social governance* (pp. 163-186). Bremen: Global Dynamics of Social Policy.
- Nobile, M. (2017). "Sobre la 'educación emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía", *Digitum*, 20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55053517003>
- Nobile, M. (2019). "Introducción: Emociones y afectos en el mundo educativo", *Propuesta educativa*, 1, 51. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51-dossier-intro.pdf>
- Noguera Ramírez, C. E. & Marín Díaz, D. L. (2013). "Biopolítica y Educación: hacia una nueva crítica de la educación Entrevista a Silvia Grinberg", *Pedagogía y saberes*, 38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064796012>
- Ortiz, C. (2022). "Ser de clase media", *La república*, 14 de octubre. <https://www.larepublica.co/analisis/catalina-ortiz-400501/ser-de-clase-media-3469136>
- Parada Bello, M. J. (2022). "Consideraciones políticas y pedagógicas acerca de una educación (ficcional) de los jóvenes en Colombia", *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 65. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a9>
- Pavone, Vincenzo. (2012). "Ciencia, neoliberalismo y bioeconomía", *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 7, 20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92424169013>
- Pedraza Avella, A. C. (2008). "El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, 2: 853-884. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2008000200013&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000200013&lng=en&tlng=es).
- Peña Hernández, L. M. (2019). *Profesores calidosos: educación, neoliberalismo y resistencia*-Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. <https://www.ram-wan.net/eccspuj/tesis/>

- Pérez Zúñiga, Ricardo, Mercado Lozano, Paola, Martínez García, Mario, Mena Hernández, Ernesto, & Partida Ibarra, José Ángel. (2018). "La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa", *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8, 16. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Pini, M. E. (2010). "Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España", *Revista de Educación*, 1. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/7/51](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7/51)
- Pini, M. E. (2013, junio). "Discurso y educación: un campo transversal", *Revista Trampas de la comunicación y la cultura*, 75. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34441>
- Pol, R. S. D. (1987). "Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo", *Revista de educación*, 283. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18572>
- Prime, H., Andrews, K., Markwell, A., Gonzalez, A., Janus, M., Tricco, A. C., Bannett, T. & Atkinson, L. (2023). "Positive parenting and early childhood cognition: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials [Crianza positiva y cognición infantil temprana: una revisión sistemática de meta-análisis de ensayos controlados aleatorios]", *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26, 2. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00423-2>
- Psicología Creativa S.A.S. y Cosmo Schools. (2022). *Crianza Positiva y conexiones inspiradoras*. Medellín: Cata Suárez, Cosmo Schools, Comfama.
- Quiceno C., H. (1988). *Pedagogía católica y Escuela Activa*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Ramírez, C. E. N., & Díaz, D. L. M. (2013). "Biopolítica y Educación: hacia una nueva crítica de la educación Entrevista a Silvia Grinberg", *Pedagogía y saberes*, 38. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064796012.pdf>
- Restrepo, E. (2007, junio). "Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio". *Jangwa Pana. Revista del Programa de Antropología de la Universidad del Magdalena*, 5. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/90>
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Restrepo, E. (2020). "Sujeto de la nación y otterización", *Tabula Rasa*, 34. <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.13>
- Reveley, J. (2016). "Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsabilizes young people [Meditaciones neoliberales: cómo el entrenamiento del mindfulness medicaliza la educación y responsabilidades de las personas jóvenes]", *Policy Futures in Education*, 14, 4. <https://doi.org/10.1177/1478210316637972>
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O. & Armando, O. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1930-1946 (Volumen I)*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga V., O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

- Saura, G., & Luengo Navas, J. (2015). "Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. Teoría De La Educación", *Revista Interuniversitaria*, 27, 2. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272115135>
- Seay, A., Freysteinson, W. M., & McFarlane, J. (2014). "Positive parenting [Crianza positive]", *In Nursing Forum*, 49, 3. <https://doi.org/10.1111/nuf.12093>
- Semana. (2023). "La red de colegios que privilegia la felicidad de los estudiantes", *Revista Semana*, 24 de marzo. <https://www.semana.com/hablan-las-marcas/articulo/la-red-de-colegios-que-privilegia-la-felicidad-de-los-estudiantes/202300/>
- Sierra Vargas, J. A. (2024). *La influencia de las estrategias pedagógicas en la motivación como determinante en los momentos de aprendizaje: un análisis del manejo de las estrategias pedagógicas utilizadas por los mentores de primaria en los momentos de aprendizaje del Centro de Experiencia Cristo Rey, Cosmo School 2022*. Tesis de pregrado. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/18266>
- Soler Castillo, S. (2011, enero-junio). "Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación", *Forma y Función*, 24, 1. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21922416005>
- Soler Castillo, S. (2012). "Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria. Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio". En: S. Soler Castillo (Comp.). *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Bogotá: Énfasis.
- Soler Castillo, S. (2008). "Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia", *Discurso & sociedad*, 2, 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3738194>
- Souto, K. (2019). *Importancia de la crianza positiva para el desarrollo infantil y prevención del maltrato*. Trabajo de grado. Universidad de la República Uruguay, Montevideo, República Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22872/1/Souto%2C%20Karen.pdf>
- Van-Dijk, T. A. (2017). "Análisis crítico del discurso", *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Colección el Mamífero Parlante.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Edición Paidós.