

Artículo de reflexión

Cómo citar: Fajardo, J. (2025). A prueba de maestros. Narraciones desde el yo docente. *Praxis Pedagógica*, 25(39), 8-32. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.25.39.2025.8-32>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 21 Febrero 2025

Aceptado: 24 junio 2025

Publicado: 1 julio de 2025

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

A prueba de maestros. Narraciones desde el yo docente

Teacher approval: Narratives from the teaching self

Aprovação de professores: Narrativas do eu docente

Resumen

El presente artículo expone las reflexiones en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional acerca de la labor del docente y los modelos pedagógicos en la escuela. Se analiza cómo estos modelos afectan tanto a estudiantes como docentes, influyendo en las relaciones y el poder en la comunidad educativa. A través de un enfoque narrativo, se buscan reconocer las voces y realidades escolares y cómo estas crean significados desde su contexto cultural. El objetivo es reflexionar sobre la realidad de docentes, estudiantes y padres, basándose en la experiencia personal del autor en la educación pública y su papel como docente y estudiante.

Palabras claves: enfoque narrativo, modelos pedagógicos, relaciones de poder.

Abstract

This article presents reflections within the framework of the Doctorate in Education of the Universidad Pedagógica Nacional on the work of teachers and pedagogical models in schools. It analyzes how these models affect both students and teachers, influencing relationships and power in the educational community. Through a narrative approach, we seek to recognize school voices and realities and how they create meanings from their cultural context. The objective is to reflect on the reality of teachers, students and parents, based on the author's personal experience in public education and his role as a teacher and student.

Keywords: narrative approach, pedagogical models, power relations.

John Fajardo

Universidad Pedagógica Nacional
<https://orcid.org/0009-0003-8682-2151>
jffajardo@upn.edu.co
Colombia



Resumo

Este artigo apresenta reflexões no âmbito do Doutorado em Educação sobre o trabalho dos professores e os modelos pedagógicos nas escolas. Analisa como esses modelos afetam tanto os alunos quanto os professores, influenciando as relações e o poder na comunidade educativa. Por meio de uma abordagem narrativa, buscamos reconhecer as vozes e realidades escolares e como elas criam significados a partir de seu contexto cultural. O objetivo é refletir sobre a realidade dos professores, alunos e pais, com base na experiência pessoal do autor na educação pública e em seu papel como professor e aluno.

Palavras-chave: Modelos pedagógicos, Relações de poder, Abordagem narrativa.

Introducción

El presente artículo recoge las reflexiones y aportes que germinaron, como estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), sobre la labor del docente, los modelos pedagógicos y la implementación de estos en la escuela; al igual, de cómo estos producen formas de subjetividad no solo en el estudiante, sino también en el docente, las cuales determina las relaciones que se construyen y las relaciones de poder entre los miembros que componen la comunidad educativa. Desde un enfoque narrativo, se buscó reconocer esas voces y miradas de la realidad escolar y las formas como este dispositivo elabora significados desde su entorno cultural y así reconocer el sentido y la relevancia de las prácticas pedagógicas que se desarrollan al interior de la escuela, del aula, de sus pasillos, es decir, todo el ambiente escolar.

Desde luego, el objetivo de este escrito es aportar a la reflexión acerca la realidad en la que estamos inmersos docentes, estudiantes y padres de familia, pero para efectos de este texto, será el análisis desde mi experiencia como estudiante producto de la educación pública, ya que soy egresado de un colegio distrital, también como docente de la Secretaría de Educación del Distrito y ahora como estudiante de doctorado, es por lo que el ejercicio de la narración y de la memoria juegan un papel fundamental en el análisis que se realizará y que a continuación presento.

El artículo se divide en tres secciones. La primera sección destaca los aportes del enfoque narrativo en la investigación educativa; la segunda sección busca detectar las huellas y transformaciones que los modelos pedagógicos —que al ser diversas tecnologías de gobierno escolar— producen, es decir, un determinado sujeto el cual hace parte de las dinámicas escolares y que determinan su subjetividad y, desde luego, su manera de interactuar con el mundo, para ello se recurre al relato autobiográfico narrativo cómo método de indagación; y, por último, la tercera sección abordará la posibilidad de encontrar líneas de fuga dentro del mismo dispositivo escolar que posibilite diferentes miradas que logren expandir el pensar la escuela, su papel en la sociedad contemporánea y el lugar del docente dentro de ella.

La escuela envía un fuerte mensaje visual de lealtad nostálgica a tiempos pasados en los que las libertades individuales amenazaban menos el conformismo de lo que lo hacen ahora.

(KUSHNER, 2010)

“Vivimos los relatos y en los relatos...”

Enfoque narrativo

El narrar es una actividad que ha estado de la mano con la existencia humana, tan longeva y diversa que, en la actualidad, continúa estando vigente en cada rincón del planeta y del cual es imposible pensar un mundo sin narración, sin los libros que recogen historias y hazañas del pasado y del presente. El narrar nos permite recrear la realidad vista desde diferentes lugares para así construir estructuras de significado sobre ella; este es un proceso de construcción colectiva, que posee sentido y relevancia para quienes hacen parte del contexto cultural donde se producen y para quienes encuentran valor al observarlo.

Desde luego, la escuela es un contexto cultural rico en significados e interacciones, las cuales son neurálgicas en la conformación de la sociedad y de la nación, así como en la transmisión de conocimiento y significados de generación en generación. Por esto, ella se convierte en un escenario de investigación académica, que, desde los diferentes enfoques y teorías, han construido argumentos sobre los fenómenos que ocurren al interior de la escuela misma, con el interés de interpretarla y comprenderla.

El enfoque narrativo se abre paso como una alternativa a los modelos más tradicionales, sin perder la inquietud y el objetivo de construir conocimiento, busca interpretar la realidad escolar de una óptica particular (Rivas Flores y Herrera Pastor, 2009), al igual que la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos, es decir, desde la experiencia y las vivencias de quienes han hecho parte de las dinámicas propias de la escuela, que, como en mi caso, cuestiono “mi yo docente, mi yo estudiante y mi yo sujeto”. Lo anterior, es atravesado por los sujetos que viven y los modos de narrar en un intento por explicar el mundo, tal como lo indican Rivas Flores y Herrera Pastor (2009).

Puede existir la duda sobre los elementos epistemológicos propios de este enfoque de investigación educativa, para ello

Bolívar *et al.* (2001) nos describen que la investigación narrativa se fundamenta en la interpretación, pero no aquella que se construye desde la distancia entre investigador e investigado, sino que son los mismos informantes quienes tienen *voz propia*, narran sus historias y relatos, sin el peligro de ser silenciada su propia subjetividad. De igual forma, Rivas Flores y Herrera Pastor (2009) nos invitan a comprender el valor y potencia de rescatar y reconocer la voz propia, así nos lo dicen: “la voz propia de los sujetos que participan en la realidad investigada es la que mejor nos permite comprender la realidad investigada es la que mejor nos permite comprender la realidad en la que viven” (2009, p. 18)

El relato autobiográfico se presenta como alternativa y potencia en la construcción de conocimiento, gracias al valor que representa las *voces propias* de los integrantes de la investigación, dotados de sentido; sus relatos esconden intereses y posturas desde sus lugares de enunciación, que, más que un problema, representan formas discursivas para comprender, narrar y sentir su realidad de manera subjetiva. De acuerdo con esto, hay que señalar las palabras de Kushner cuando dice “lo subjetivo toma parte en la conversación social como un «jugador de segunda», como un «extra en una película», lo cual significa algo auténtico, pero subyacente, separado del primer plano de la acción por su estatus incierto de verdad universal” (2009, p. 10)

La narrativa autobiográfica rescata los aprendizajes que cada sujeto construye alrededor de los contextos, que, en el caso de la escuela, significa las vivencias propias de los estudiantes y docentes que viven día a día el contexto escolar y que son dignas de resaltar y compartir, con el fin de reconocer las problemáticas que al interior de ella suscita y de allí transformarlas, con la esperanza de descubrir *otra escuela*. Comprender que, desde el enfoque narrativo, principalmente la narración biográfica y autobiográfica, ponemos el foco en las maneras y formas como se construye la subjetividad —narrado desde los mismos sujetos—, esto pone de manifiesto la importancia de esta perspectiva metodológica que hasta el momento no había tenido tanta atención desde la academia.

Para el objetivo de este artículo, es pertinente el enfoque narrativo y de la narración autobiográfica, lo que Denzin y Lincoln (2006) llamaron el giro hacia las narrativas del yo, narrativas que captan y dan cuenta de las experiencias de vida de los docentes y estudiantes, el cómo estos construyen y negocian su identidad al interior de las dinámicas escolares y de

las tecnologías de gobierno (a la luz de los planteamientos de Foucault sobre el concepto de Gubernamentalidad “conjunto de prácticas y discursos que permiten a los individuos y a las poblaciones ser gobernado”.) que son los modelos pedagógicos.

Rescatar las historias de vida de docentes en el ejercicio de su labor dentro de la escuela, es visibilizar esas huellas de la vida social que permean e impactan en la construcción de la subjetividad de los sujetos. El relato narrativo biográfico de docentes es reivindicado por su potencial para construir historias desde abajo, desde los que viven y experimentan los acontecimientos, en una forma de reflexión situada que da vida a la identidad como docente.

Es claro que, en los ejercicios de construcción narrativa biográfica se revela la subjetividad, gracias a las experiencias biográficas reconstruidas por sus autores, llenas de sus trayectorias escolares reflexionadas y analizadas, sin desconocer los límites y peligros que asoman en la construcción de los relatos, pues son, ante todo, ficción. Es decir, son relatos que se construyen apelando a la memoria, a los recuerdos, llenos de vacíos o puntos grises en medio de cada suceso, que llenamos con situaciones o elementos, como lo señala Huberman (1995). Lo importante es que esos relatos autobiográficos de docentes ponen en crisis la identidad que subyace en cuanto a constructo, pues este mismo deviene de las permanentes relaciones en que se encuentra expuesto.

Ahora bien, miramos la subjetividad docente desde las relaciones establecidas con los otros sujetos: sujeto-estudiante, sujeto-padre de familia, sujeto-directivo docente, etc. Esta relación está arraigada en la prácticas de vida y en los espacios en donde se desenvuelven, específicamente en el dispositivo *escuela*, la cual cuenta con modelos heteronormativos y disciplinares descritos en los modelos pedagógicos y en los manuales de convivencia, por citar algunos ejemplos; pero a la vez coexisten con formas de reconfigurar estas identidades y prácticas que pueden producir nuevas subjetividades o *líneas de fuga* que posibilitan formas de hacer que “hacen ruido” al interior de la escuela, buscando producir cambios o dislocaciones al interior de la estructura misma del aparato escolar.

La apuesta por el Humanismo o lo que Braidotti llamó posthumanismo (2015). Este concepto apunta a encontrar una salida, por ello como docente, estudiante, hijo, hermano y,

sobre todo, humano, creo que en el narrar está el principio de cambio, ya que se pasa de una mirada centralizada sobre lo que ocurre en la escuela, como fenómeno aislado de los sujetos, a una perspectiva que reconocer que en ella la subjetividad se crea y recrea, gracias al entrecruce de las polifonías y relatos nacientes de las interacciones que se dan en la escuela. En ese sentido, plantear formas de subjetividad nómada, como lo plantea Braidotti, surgen en un imperativo ético de movimiento, cambiando las narrativas hegemónicas por formas de apertura, imaginación y reflexión de lo que somos como docentes, de las prácticas de producimos y reproducimos, es decir, desde el reconocimiento de las historias de vida que también producen conocimiento y transformación de manera alternativa. En definitiva, sí vivimos los relatos y en los relatos, pues estamos inmersos en ellos y somos ellos al mismo tiempo, de manera individual, pero que, sumados a otros, conformamos ese mar de relatos e historias que es la escuela, la cual siempre hay algo que quiere decir, algo que estudiar, algo que cambiar.

Modelos pedagógicos: tecnologías de gobierno

Recuerde profesor: “El profesor es el Colegio”

(...) Él no sabe cuál es su rol como hijo, lo que dificulta a la institución. No tiene claridad sobre la norma. Tiene que entender que la norma es para beneficio de la comunidad. Ella es una niña de alto riesgo. Tiene una familia disfuncional. Ahora es muy difícil educar. Existen situaciones de alto riesgo para los jóvenes. ¡Es por su seguridad! Hay que persuadir al estudiante. La ley no se cuestiona. Los estudiantes deben desarrollar su **proyecto de vida**. Hay estudiantes que no aportan nada al proyecto. Nosotros tenemos un proyecto misional que se une a un proyecto nacional. Juan Camilo Ramírez presenta un bajo nivel de autorregulación. Necesitamos un docente de tiempo completo que no pare.

Todo lo que ustedes hacen le pertenece a la institución. Ese niño puede ser un problema. Nosotros estamos formando a una persona integral. Gracias a los profesores que lucharon

.....
1 Expresión hecha por la rectora del Colegio Casa Nacional del Profesor (CANAPRO) en el consejo académico, en donde se analizaba la situación de un estudiante con resultados bajos en las áreas.

con esta juventud rebelde. El colegio no deja a los estudiantes solos. Cada vez habrá mecanismos más rigurosos, para que los estudiantes desarrollen todo el talento que tienen.

El profesor es el Colegio (...)

Expresiones como estas, se escuchan a diario en los pasillos de los colegios², en sus largos corredores, en sus salones idénticos, en sus “reuniones de área”, en sus consejos académicos, en sus “citaciones a padres”, en sus manuales de convivencia, en su currículo, en sus comisiones de evaluación, es decir, en todo lo que podemos llamar escuela. He hecho parte de la escuela desde que tengo uso de razón, de las prácticas que reproduce y de las luchas internas que se presentan a su interior, siempre cuestionándome sobre: ¿qué quieren decir?, ¿a quién le trabajan y por qué?, ¿qué discursos las sustentan y hacen posibles? Y, aún más, esos discursos que las hacen posibles: ¿qué sujetos, qué cuerpos, qué afectos, qué vidas, qué técnicas, prácticas [o infiernos] van produciendo en mí y en los que hacemos parte de la cotidianidad escolar, estudiantes y docentes? Y, finalmente mi interés puntual: en qué orilla me encuentro en este gran mar que es la educación, hoy en día que soy docente y cómo se narran todas las vivencias, todas las experiencias que nos marcan como sujetos y nos llevan a ser lo que somos y lo que seremos.

Es por lo que, mi preocupación se enmarca dentro de las problemáticas de las diversas prácticas pedagógicas que he vivido —y *sufrido*, pero, también, de otras muchas maneras *gozado*— en varios niveles y que a través de la narración logré reconstruir el escenario de la escuela y las dinámicas que a su interior se experimentan, principalmente, las transformaciones y producciones vitales, biopolíticas, que produce las diversas tecnologías de gobierno escolar, expresadas en modelos de enseñanza que producen sujetos, afectos, prácticas en un colegio, las cuales atraviesan profundamente a todos los que habitan ese espacio, al punto de producir subjetividades escolares.

.....
2 Me he desempeñado como docente durante 20 años, siempre trabajando con niños y jóvenes, no solamente en el ámbito escolar, me ha interesado pensar las técnicas que aparecen en el dispositivo escolar, los cuerpos, los flujos formados.

En ese sentido, pienso la escuela moderna como un dispositivo que agencia diversas prácticas discursivas y no discursivas. Estas prácticas se hacen posibles gracias a *modelos pedagógicos*, los cuales responden a saberes y tecnologías, que, como dice Saldarriaga (2011), corresponden a imaginarios de sociedad y de saber, que se ponen en juego en el escenario escolar. Por mi parte, considero que cada modelo es en sí mismo una tecnología de gobierno escolar, que no es estable ni permanente, sino que va mutando, expandiéndose, capturando multiplicidades emergentes y haciendo máquina con otras tecnologías de gobierno más globales, que responden a demandas del sistema mundo, a la globalización y al capitalismo, sin perder de vista que mi explicación del mundo está mediada por mi comprensión del mismo, alrededor de mis experiencias, como lo explican Rivas Flores y Herrera Pastor (2009). De allí, la importancia del enfoque narrativo autobiográfico, pues lo que está en juego es un modo de pensar, sentir, investigar y transformar la realidad de la escuela.

No se debe olvidar que la escuela moderna nace como respuesta a la exigencia de crear una institución cuyo fin fuese asegurar la democracia y la autonomía, pero apoyada en un funcionamiento disciplinario o viceversa —una institución disciplinaria que a la vez fundase la democracia y la autonomía—, como lo indica Saldarriaga, pero ¿cómo se puede ser autónomo y disciplinado al mismo tiempo? Todavía hoy me cuestiono eso. Se buscaba diseñar una institución para construir individualidades, pero que a la vez permitiera uniformizar y normalizar colectividades o a la inversa; en fin, se exigía poner todo ello a cargo nuestro, como maestros que deberíamos conocer y hacernos cargo de la interioridad de cada uno de sus estudiantes, y, al mismo tiempo, utilizar un método mecanizado, uniforme, “*a prueba de maestros*”, para producir resultados mensurables y cuantificables.

Los modelos pedagógicos se miran como un mecanismo de regulación de las prácticas de enseñanza, que apunta a un modelo o perfil de estudiante, que prioriza habilidades y conocimientos por encima de otros, que requiere un tipo de maestro, etc. Tomó conciencia de que la escuela deja rápidamente de ser solo una institución para constituirse en un espacio, un engranaje de la máquina de normatización, normalización y homogenización de intensidades; un dispositivo escuela que iba agenciando diversas tecnologías según la predominancia de la tecnología de gobierno global.

La escuela es altamente estratégica, se focaliza en dos aspectos:

1. Funciones colectivizantes:

gestión sobre la población a nivel masivo. Fines de orden social como: moralizar, higienizar, examinar, rehabilitar, seleccionar o excluir lo "anormal", formar comportamientos de buen ciudadano, formar consumidores de objetos y símbolos, capacitar para el mercado laboral y

2. Funciones individualizadoras:

gestionar individuos que posean un gobierno de sí mismos, según los tipos de sujeto que se desee formar: Formar un individuo piadoso, activo, espontáneo, competidor, sano, alegre, racional, autónomo, crítico, solidario [...]. (Saldarriaga, 2011, p. 138)

La escuela, a través de los diversos modelos pedagógicos, gestiona la vida, la forma y "conduce en lo molar"³, generando permanentemente sujeciones y, en lo molecular, produciendo servidumbres. De esta realidad, no escapó ni como docente ni como estudiante, recuerdo que cuando ejercía como docente de sociales en CANAPRO (Colegio Casa Nacional del Profesor), me entregaron la responsabilidad de orientar la asignatura de Historia en niños de segundo grado de básica primaria [*sin experiencia, con más miedos que certezas*], un chico me pide permiso para ir al baño, yo, calificando actividades [*otro problema mayor... calificar*] le respondo que: "¡ahorita!", como si tuviera la habilidad para contener o no contener esfínteres, desconociendo que sólo el que tiene la necesidad de ir o no al baño puede saber si se puede esperar. ¿Qué ocurrió? Al momento el grupo de niños, unísonos gritaron: "¡se orinó profe!", no había sentido tanta vergüenza y dolor de ver como yo puse en una situación incómoda a un niño, ahí presencié y sentí el poder de la escuela, su capacidad de gestionar y moldear los cuerpos para que sean capaces de "educarlos" para ir al baño solo en tiempos establecidos y a corregirlos si eran díscolos en ello.

Los discursos pedagógicos que hacen presencia de manera constante en el dispositivo escuela, que se constituyeron como regímenes epistémicos y agenciamientos colectivos de

.....
3 El término "molar" hace referencia a las estructuras de poder de gran magnitud, tales como el Estado, las instituciones, las leyes y las reglas sociales, que funcionan a gran escala.

enunciación, a partir de políticas gubernamentales, han generado prácticas no discursivas [*en mí y en todos aquellos que hemos hecho y hacemos parte de ella*], que se fueron formando y constituyendo como cuerpos y afectos, esto en la mayoría de los casos. Sin embargo, podemos ver el caso contrario: prácticas no discursivas que posteriormente fueron capturadas por la máquina de Estado, haciéndolas molares, más fuertes y expansivas; a continuación, describo cada uno de ellos y su impacto en la manera cómo formamos nuestra subjetividad docente.

“La letra con sangre entra...”. **Modelo pedagógico lancasteriano o tradicional**

El primer modelo pedagógico, del cual tengo memoria, es el lancasteriano, llegó en el siglo XIX desde Inglaterra, traído por Francisco de Paula Santander; se denominó también modelo de la enseñanza mutua, al fundamentarse en un sistema de monitores que por sus resultados sobresalientes suplían ciertas funciones del maestro. Se consideró en la época la “máquina escolar perfecta”, pues permitirá “a un solo maestro enseñar a mil niños al mismo tiempo, los rudimentos de la moral, la escritura y el cálculo” (Saldarriaga, 2011, p. 138).

Un modelo clásico de uso de diversas técnicas de disciplinamiento, control y adiestramiento del cuerpo, desde la arquitectura de los salones [*en mi memoria está mi salón, gris, con ladrillo a la vista, no se permitía colores intensos, dicen que distraen y no permitían aprender*], el color de las paredes, la forma de las sillas para que eviten distraerse con facilidad [*sillas bipersonales en mi época escolar, de un reducido espacios para acomodarse, luego llegaron los personales y no cambio mucho*] y por su extrema incomodidad, ya que son sillas de madera y hierro, por su rigidez obligan a estar pensando en maneras de acomodarse [*ergonómicamente imposible*] para pasar seis horas o más prestando atención.

David Le Breton (2002) nos habla cómo el cuerpo ha sido un objeto de moldeado por el contexto social y cultural, se reconoce en el cuerpo la expresión de la relación con el mundo, puesto que desde él nacen las significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva. Por ello, la escuela también tiene la obligación de “conductuar” el cuerpo para poder ser y estar en el mundo; de igual manera, el maestro es un transmisor del conocimiento y de las normas que regulan la

vida social y culturalmente construida, y debe garantizar que estos estén al alcance de las nuevas generaciones. El estudiante tiene la obligación de asimilar la información y reproducirla e incorporarlas en su vida, “el niño obtiene del exterior el conocimiento y las normas que la cultura construyó y gracias a ellos se convierte en hombre” (De Zubiria, 2014, p. 74).

El modelo pedagógico lancasteriano o tradicional promovía el miedo como respeto, el castigo como corrección, de allí la expresión “la letra con sangre entra”, ya que el método de enseñanza se basaba en la autoridad, la regulación y la repetición. Recuerdo que fui víctima [*en ocasiones fui victimario, pues replicamos lo que aprendemos*] de él en algún momento de nuestra etapa escolar, así como muchas otras personas; en este sentido, recuerdo las formaciones en el patio, sea cualquiera el estado del tiempo (con frío o con un sol abrasador), acompañado del discurso institucionado: “alineen, tomen distancia, izquierda, izquierda, media vuelta, alineen, 1, 2, 3, 4”. Esa coreografía absurda que permanece en el sistema educativo y que no es la única en él, por ejemplo, el sistema de castigos, que iban desde el dolor físico, el confinamiento, la separación del grupo, los ejercicios físicos como castigos, etc., de esa manera se iban conduciendo subjetividades a través de la obediencia, “en la educación es conveniente y necesario tratar con severidad a los estudiantes; colocarles retos difíciles y exigirles al máximo que ellos pueden dar” (De Zubiria, 2014, p. 78).

En el ejercicio de recurrir a la memoria, como parte de reconocer el papel de la subjetividad en el conocimiento de la realidad, mi realidad, para este caso, está sustentada en los relatos que hago de ella misma, como lo dice Clandini (2013). Comprendo que, en ocasiones, emulé varias de las prácticas que caracterizan este modelo heteronormativo, conductas heredadas de mí experiencia como estudiante y como hijo, eso me frustra porque me veo reflejado claramente en su estilo déspota o soberano que hacía morir a sus pupilos, si estos se resistían a obedecer. De igual forma, los estudiantes se someten permanentemente a una regularidad, a una serie de movimientos que hacen de la multitud un solo individuo, un solo cuerpo, un solo mover, una sola idea, disciplinamiento del alumnado para el futuro trabajador; finalmente, se logra el autogobierno a través de la obediencia, la quietud y el orden, al final, sí es verdad, *la obediencia con sangre entra*.

“Necesitamos un profesor de tiempo completo...” Modelo pedagógico Escuela Activa

En pleno auge de las contradicciones entre la educación católica/conservadora y la educación laica/liberal, pero con la gran dificultad de realmente alejarse de la línea confesional, nace la Escuela Activa. En la mitad del siglo XX, la idea de escuela se relacionaba con una “apertura a la vida”, particularmente lo veía como la ilusión de libertad en la escuela con el establecimiento de marcos o medios un poco más flexibles; se trataba, para la época, de la introducción de pedagogías de corte experimental. Después de décadas de dominio de la educación tradicional, del disciplinamiento, la heteronormatización de la conducta del alumnado y de la repetición como estrategia didáctica, escuchar de un cambio en el paradigma de la enseñanza se vio como un viento de cambio en este campo, pero al final, estos no fueron los esperados.

La producción de la escuela moderna buscaba encauzar y corregir las naturalezas infantiles para producir sujetos libres, pero responsables [*mirar al niño como un adulto contenido en una estatura pequeña*], siempre “capaces de autogobierno” y autonomía. Este modelo pedagógico, denominado autoestructurante, privilegió la realización de actividades, el estar produciendo, como estrategia educativa.

Pareciera que la escuela se estaría reformando, pero curiosamente convivían ambas tecnologías de gobierno: la tradicional y la activa; confluyen la normatización, el disciplinamiento, el “quédese quieto”, “no moleste más”, con él “haga algo productivo”, escuchábamos expresiones de padres que nos enviaban a “coger un libro” o “estudiar las tablas” [*noches en donde mi padre me regañaba por no estar haciendo algo que ante sus ojos se viera productivo*]. El activismo de este modelo pedagógico, desde su discurso, se quedaba en el diseño de talleres, dinámicas, producción, realización de tareas, en resumidas cuentas: mantener ocupado a la masa de estudiantes, en salones pequeños y densamente poblados.

Aunque la escuela activa toma elementos nacidos de la Revolución Francesa, como es la libertad y la igualdad, principios fundacionales de los derechos humanos y el liberalismo, al final, no calaron en la cotidianidad escolar, en las dinámicas internas de la escuela, porque después de décadas de conductismo y obediencia, difícilmente era deconstruir estas prácticas, sobre

todo, ponerlas en crisis. Si bien, la idea era formar sujetos independientes y libres, no se podía alejar de que la escuela apunta a crear “sujetos de orden social”, respetuosos de la ley, la moral y la normalidad, es decir, eres libre para obedecer.

Como ejemplo de este modelo, puedo señalar que, en cierta ocasión, en una izada de bandera, estudiantes de noveno grado no cantaron el himno de Colombia, en mi actitud y rol de docente de ciencias sociales, responsable de “instruir en el respeto a los símbolos patrios y el nacionalismo”, decidí castigar dicha afrenta, poniendo a los estudiantes al finalizar la jornada a formar, como un escuadrón militar, haciendo escuadras, tomar distancia y entonar a viva voz el himno. En su momento, me sentí orgulloso, pleno, había ejercido el poder y pensaba: “hoy sí he demostrado mi valor como docente de sociales” Sin embargo, no percibía mi mayor error, el fracaso de años de estudio sobre el lugar del maestro y su valor en generar pensamiento crítico. Hoy, después de muchos años, 17 años para ser exactos, me desconozco, mi yo actual estaría en una total oposición a esa acción, si acercarse al mundo de ahí afuera, diría Calvo León y Rivas Flores (2017), yo complementarí esa idea diciendo: el ahí afuera inicia desde el aquí dentro, eso que, en mi caso, me ha hecho caer en cuenta de mi historia y de mi subjetividad.

Y aunque la línea tecnológica netamente disciplinar se iba volviendo débil, en la medida que formaba efectivamente cuerpos y, por lo tanto, molecularidades, pero permitía que un estudiante perspicaz pudiera deshacerse fácilmente de ella, se hacía necesario gestionar de manera diferente los cuerpos y, por consiguiente, las subjetividades, ir implantando la norma cada vez más en la vida, además de modelar los cuerpos, se hacía necesario *modularlos*. Afectar más subjetividades de forma eficaz, es donde nace la idea de la formación para la vida, para el individuo.

Es interesante identificar las contradicciones de este modelo aplicado en la escuela, pues a pesar de impulsar el aprendizaje autónomo, “la escuela debe permitir al niño actuar y pensar a su manera, favoreciendo un desarrollo espontáneo, en el cual el maestro cumpla un papel de segundo orden y se libere de las restricciones y las obligaciones de la escuela tradicional” (De Zubiria, 2014, p. 113). Sin embargo, dejar actuar está condicionado con el imaginario del dispositivo escuela y alineado a la tecnología de gobierno de lo que significa favorecer su desarrollo, en ocasiones, se censura la opinión de

los estudiantes o se descalifica bajo el argumento de la falta de madurez o de experiencia, se entrona el adultocentrismo y se convierte en la única visión, que coarta la libertad en ocasiones.

A su vez, en esta idea de libertad propia del liberalismo, los sujetos debían conservarse libres dentro de la obediencia a la ley, a la razón y a la verdad, no se trata de estar quieto y silencioso a la manera clásica, sino en ser activo y eficiente. La disciplina se pone al servicio de la vida, se trata de ser disciplinado porque así se armoniza y unifica la vida, y se logra “el mayor rendimiento con el menor esfuerzo”, al estilo taylorista.

Las tecnologías pedagógicas buscaban el desarrollo económico transnacional, y la idea de Pestalozzi, universalizar un “*método a prueba de maestros*”, cada vez se estaba haciendo más real. En efecto, las tecnologías cada vez menos sufren la ausencia de “lo humano”, no es necesario el maestro o el director, la escuela y el dispositivo van trabajando por sí solos, se han incorporado en el flujo vital, se han apropiado de las fuerzas extensivas e intensivas de lo humano, es así como otra forma puede devenir en maestro: un programa de televisión, una revista, un libro de autoayuda. La tecnología de la Escuela Activa fue fundamental para estructurar la escuela hoy en Colombia, fue la fuente de los modelos – tecnologías que existen hoy, al igual que el imaginario de maestro que guía y orienta, que es servil al sistema, que deviene en administrador, deviene en *coaching*, deviene en motivador, deviene en activista de las causas sin causa, aspecto que analizaré en el siguiente apartado.

“Profe salve usted la patria...” **Modelo pedagógico Escuela Nueva**

La Escuela Nueva es una tecnología de gobierno escolar que surgió en Colombia en la década de 1970, con la finalidad de formar hombres diestros y aptos para ayudar a impulsar la sociedad colombiana que estaba migrando del campo a la ciudad para trabajar en las fábricas. El dispositivo escolar acentúa su importancia como dispositivo esencial para la máquina capitalista o para las tecnologías de gobierno neoliberales. Martha Cecilia Herrera Cortés (1999) describe que el movimiento de la Escuela Nueva se fundamenta en el fortalecimiento de las sociedades capitalistas, la configuración de nuevas concepciones del mundo y el ideal de hombre moderno (p. 21).

El capitalismo se asoma como la materialización de los sueños de libertad e igualdad, de la libre empresa, la competitividad tecnológica e industrial, al igual que el auge de la ciencia con relación al desarrollo de la industria en un mundo de la posguerra. Para ello, se necesita una formación de las masas, sujetos quienes serán los llamados a producir en las fábricas y a motivar el consumo,

[...]la instrucción de las masas obreras para atender a las nuevas necesidades de la moderna producción de la fábrica: en otros términos, el problema de las relaciones instrucción-trabajo o de la instrucción técnico profesional, será el tema dominante de la pedagogía moderna. (Herrera Cortés, 1999, p. 23)

Varios aspectos caracterizarán esta tecnología de gobierno plasmado en el modelo de la Escuela Nueva, por un lado, el fortalecimiento de la escuela como institución que enseña en el desarrollo de habilidades técnicas que le permitan al estudiante vincularse rápidamente al mundo laboral, y, por otro lado, el desarrollo de diferentes concepciones sobre la infancia, sobre todo, aquellas que miran al niño como un sujeto activo el cual requiere de atención y de orientación para el desarrollo de sus habilidades para la vida. Esta situación, como lo señala Herrera Cortés, pareciera estar en contradicción, pero, al final de cuentas, la Escuela Nueva apunta al reconocimiento del niño como un sujeto dotado de habilidades; sin embargo, estas deben ser conducidas u orientadas para la vida, la vida del trabajo y la producción dentro del capitalismo.

Evadir el dispositivo escolar significa capturar menos multiplicidades, susceptibles de desarrollar potencias y capacidades, no con el sentido de la vida y el buen vivir, sino con un enfoque laboral. En el momento en que el capitalismo empieza a concebirse como parte de lo cognitivo e inmaterial, se hace indispensable desarrollar un saber capitalizable, por ejemplo, todos pasamos por las incómodas y angustiantes preguntas sobre: *“a qué nos dedicaremos”, “no sé qué voy hacer de mi vida”,* apoyadas con presión de los padres por medio de palabras como: *“en esta casa no quiero vagos”, “aquí se le da estudio para que sea alguien en la vida”, “no lo quiero ver midiendo calles”,* etc. En ellas, se combinan la idea del juicio moral de la sociedad al ver un miembro que no es productivo y el imaginario del hacer, como señal que la educación sí está aportando al crecimiento económico y social del país.

Hoy en día, comprendo cuando Elizeu Sousa habla del *acontecimiento*, cuando cita a Badiou, un acontecimiento no es meramente un evento importante o significativo, es un quiebre del campo del saber de una situación, porque con el acontecimiento emerge una verdad no considerada por el saber de la situación misma (Souza, 2020). En mi caso, identifiqué que mi padre reproducía la idea de la educación basada en el enfoque económico, “estudie algo que le dé para vivir”, no es que mi padre no creyera en mí o en mis capacidades, pero sí en el modelo productivo que lleva a encerrarse en el imaginario de aprender para hacer algo, por ello, su afán porque me ubicara rápidamente en el sistema; y que la escuela no posibilita soñar, los maestros somos responsables de los grandes limitantes que nuestros jóvenes hoy sufren, no alentamos a soñar y a creer, solo a movilizarnos dentro del caudal del imaginario moderno de la productividad económica y el logro financiero, valorados más que la felicidad y la plenitud del vivir.

¿Qué narra la escuela hoy? Herencia de los modelos pedagógicos, el dispositivo escuela reproduce imaginarios que en ocasiones vibran con los intereses de un mundo del hiperconsumo, por ejemplo, la Escuela Nueva, basada en la Escuela Activa, sugiere la gesta o el ideal de un niño activo (casi autodidacta), esta escuela genera nuevas técnicas pedagógicas que permitan tener muy pocos maestros (que no necesitan de saberes expertos o específicos, pues vienen de simples funcionarios o “mediadores”) y muchos niños. Entonces, surge la figura del maestro multigrado, es decir, aquel que atiende varios grados al tiempo:

Un grupo de pedagogos de la Universidad de Pamplona, basados en las teorías de la “Escuela Activa”, diseñaron unas guías para que los niños que ya sabían leer y escribir pudieran tener una ruta de aprendizaje autónomo con una serie de actividades didácticas. La idea era que transitarán por los temas y áreas del conocimiento de manera que el maestro tuviera espacio para atender a los niños que aún no sabían leer ni escribir. (Roa, 2023, párr. 3)

En efecto, la idea de autonomía cada vez se va formando con más solidez, el niño suscita ser su propio maestro, se trata de “aprender haciendo” y aprender en colectividad.

La escuela en esta tecnología empieza a fusionarse con tecnologías de gobierno neoliberal. Se trata de hacer que la escuela deje de ser

[...]un medio artificial separado de la vida, para convertirse en un pequeño mundo real y práctico que pone a los niños en contacto con la naturaleza y la realidad, con lo cual los enseña a vivir; no para una vida futura [...], sino para una presente, en la que se vinculen la actividad, el trabajo y la experiencia. (De Zubiria, 2003, p. 113)

El sujeto, entonces, debe trabajar desde niño, debe producir y producirse desde el momento en que entra a una escuela y nunca sale de ella, porque el dispositivo se expande y los límites entre la escuela y la vida “real” se borran. La escuela llega a ser hogar y el hogar, escuela; tiempo más adelante la vida se convierte en maestro y las experiencias, enseñanzas. Desde los años de 1970, el dispositivo escolar, partiendo de la Escuela Activa, va capturando diferentes técnicas que apuntan a la formación de subjetividades autónomas, comprometidas con su educación, colectivas y laboralmente exitosas. El éxito es medido en calificaciones, como una especie de estándar de calidad con la garantía de que el producto es óptimo y para lo que fue concebido. La Escuela Nueva le abre las puertas al constructivismo y al modelo por competencias en el cual me detendré.

“Bienvenidos al capitalismo” Modelo pedagógico por competencias

Desde el año 2000, se habla del modelo basado en competencias, aceptado y promovido en casi la mayoría de las escuelas de nuestro país. Una tecnología de gobierno escolar que, en su enfoque económico, hace devenir la escuela en empresa, los directivos docentes en administradores o empresarios, los docentes en gestores, los padres en clientes y los estudiantes en capital humano en formación.

El *colegio-empresa* terminó siendo una formación más del capitalismo cognitivo y de la sociedad de control, sin embargo, lo complejo de este nuevo dispositivo escolar-empresarial es que cohabita con todos los demás dispositivos que emergieron a través de las tecnologías de gobierno escolar que he enunciado hasta ahora. Es decir, el colegio-empresa es producido por líneas tecnológicas anatomopolíticas, biopolíticas, pastorales, despóticas, que al mismo tiempo y paradójicamente la hacen molar y molecular, en tanto podemos encontrar líneas moleculares que hacen que perdamos la pista de dónde empieza y dónde termina el dispositivo escolar-empresarial,

pero al mismo tiempo permiten líneas duras, molares que producen formas herméticas y fascistas en el mismo dispositivo, en el momento en que todo se vislumbra líquido y molecular aparecen nuevos *fascismos*, nuevos intentos de estratificación del deseo.

La tecnología de gobierno basada en competencias intenta, entre otras cosas, hacer que el sujeto competente entre en la lógica de la máquina capitalista (que desde la pedagogía ha sido llamada la sociedad del conocimiento) y modular subjetividades competitivas en tanto pugnen y rivalicen con ellas mismas u otras, disputándose “ser las mejores” [por ejemplo, colegios con cuadros de honor para exaltar los estudiantes con mejores notas]. Por lo tanto, no es gratuito que el concepto competencia nos introduzca inmediatamente en la lógica del mercado (competencia, gestión de uno mismo). Hacerse competente, entonces, implicaría dos aspectos: el primero, conocimiento de sí, pues en tanto me “conozco”, sé cuáles son mis “facultades”, las puedo explotar y sé cuáles son mis carencias y las puedo gestionar, disimular o suplir. El conocimiento de sí implica la tan nombrada “autonomía”, la responsabilidad por los actos y el uso de nuestro propio capital humano. El segundo, la pasión por el cambio, es decir, la adaptación camaleónica, el camuflaje, el vértigo, posibilidades de modificabilidad y autoformación constante.

Las competencias deben ser abordadas desde la relación entre tres ejes centrales: 1) las demandas del mercado laboral-empresarial-profesional, 2) los requerimientos de la sociedad y 3) la gestión de la autorrealización desde la construcción y el afianzamiento del proyecto ético de vida. Me hago, entonces, un sujeto integral sí me gestiono a tal punto que tengo un trabajo altamente productivo, soy útil a la sociedad y soy feliz (todo a la manera capitalista). Los colegios-empresa exitosos, son aquellos que en su PEI (proyecto educativo institucional, una herramienta de las tecnologías escolares de gobierno) logran agenciar estas tres variables, produciendo propuestas útiles al mercado y accesibles a los clientes⁴.

.....
4 Ahora comprendo cuando la rectora Deisy Russi, en reunión de profesores ante una inconformidad, siempre nos decía: “nuestra obligación está con el estudiante y el padre de familia, responder a sus necesidades, que se sienta satisfecho, recuerde profe, usted es el colegio”. Al igual que el obrero con su empresa, el docente es parte del colegio y su subjetividad está mediada por identificarse con él, sentirse parte de, así se invisibiliza él mismo.

Como he presentado brevemente, nuestra tecnología de gobierno escolar-empresarial se nutre de diferentes tecnologías, de hecho, gracias a que el modelo lancasteriano, la escuela activa y nueva se implantaron, es posible, una vez contamos con sujetos disciplinados, limpios, autodidactas, autónomos y modificables, gestionar mejor sus deseos y confiar en que lo seguirán haciendo por el resto de sus vidas. Formarse en las competencias sugiere estar siempre en sujeción, como precisarían Blondeau *et al.* (2021), y en servidumbre maquínica con el capitalismo cognitivo.

El docente (como decía la rectora: “el docente es el colegio” y la entiendo perfectamente, porque el colegio es la empresa, por ende, la máquina capitalista y yo como maestro, docente, apóstol, terapeuta o mediador, estoy entregando permanentemente mi fuerza vital a esta máquina) media todo este proceso. Él debe ser igualmente competente enseñando para el liderazgo, la formación de empresas y la competitividad; si al final, el docente es el colegio, entonces: ¿quién soy yo realmente?, ¿soy sus sistemas punitivos?, ¿soy sus evaluaciones?, ¿soy sus ortopedias?, ¿soy sus panópticos? O ¿soy sus normalizaciones?

Ser semilla y no hojarasca. Narrar para resistir

Es claro que la escuela como dispositivo de gobierno de corporalidades y subjetividades continúa funcionando, se transforma y se regula ante las emergentes formas de expresión de pensamiento crítico, hace pensar que es imposible lograr lo que en su momento Pink Floyd gritó con su canción “Another Brick in the Wall”, tal vez porque mantenemos la idea de que este cambio o transformación vendrá desde afuera o desde adentro, como si la organización de maestros o de académicos en sus escritos lograrán movilizar las entrañas del organismo escolar y lo llevaran a mutar. Es evidente que la investigación en educación tiene como propósito pensar la escuela y las prácticas que en ella se desarrollan con el fin de desnudar sus dinámicas, para ello creo conveniente ampliar y reforzar las “otras miradas” que pueden expandir el análisis del dispositivo escuela, más allá de las tradicionales miradas desde el positivismo y cientificismo académico.

Ser semilla parte por reconocer las polifonías que nos aporta esas otras formas de pensar la escuela y la investigación, sobre ella,

minar —desde dentro la escuela— la educación y las prácticas pedagógicas a partir de la voz de quienes participan en ella, sus historias, sus memorias, los acontecimientos, como diría Elizeu Sousa (2020); aquellos que dan sentido a las contingencias, que hacen posible transformar la realidad escolar desde la acción pedagógica, la narración y la acción, esta es la apuesta para un dispositivo escuela y una gobernabilidad escolar *a prueba de maestros*. Por esto, se debe partir por reconocer la subjetividad que siempre emerge y hace presencia en la narración cuando se describe, analiza e interpreta las representaciones escondidas en las experiencias de los maestros de todos los niveles de formación (Hernández y Sancho, 2020). Encuentro lo emergente en lo humanista de la narración y del relato autobiográfico, y en su potente contenido rizomático de irrumpir entre las estructuras propias del discurso pedagógico institucionalizado, por medio de las reflexiones y apuestas por transformar las identidades que se construyen al interior de la escuela y de sus prácticas humanistas (Clandinin. 2013).

Deleuze dijo: “haced rizoma, no raíz” (1994, p. 39), frase que esconde lo que —a mi juicio— debería ser la apuesta metodológica que le haga frente al dispositivo escuela que todos conocemos. Esta propuesta onto-epistemológica, metodológica, ética, política e ideológica, como lo denomina Leite-Méndez y Rivas-Flores (2021), posibilita *otras formas* de construir el mundo, ya que por sus características el rizoma abre nuevas vías de fuga, de ruptura, que mueven la centralización del discurso pedagógico más allá de la esfera de dominio del dispositivo escuela y de la gubernamentalidad que profesa, irrumpiendo el escenario escolar desde distintos lugares.

A lo largo del escrito, he buscado articular mi experiencia con los planteamientos de varios modelos pedagógicos, que como ya lo he dicho, he vivido o sufrido a lo largo de mi vida, no solo como estudiante, sino como docente y directivo docente; ahora siento, en ocasiones, que reproduzco y despierta en mí una lucha por erradicar de mis prácticas. He sido el lancasteriano, el capitalista, el activista, etc., he sido todo y a la vez nada; gran reto tengo cuando decido deconstruir mi identidad como docente. Por eso, ser semilla es un llamado a rescatar mi historia como hijo de la educación, las estructuras que me atraviesan y lo que reproduzco en mi práctica docente, para así lanzarme a los desafíos de construirme de otras formas y desde otros relatos.

Valoro el relato del acontecimiento autobiográfico, pues este me permite entrecruzar mi experiencia con los tiempos o momentos históricos, y el contexto en donde se han desarrollado ambos. Delory Momberger (2009), como representante de este enfoque investigativo narrativo, me invita a repensar el papel de la educación, más allá de la visión instrumental de la misma con los fines del sistema capitalista, contribuyendo a esta mirada de educación para la paz desde el ejercicio de la narrativa y la autobiografía. La investigación narrativa y (auto)biográfica analiza las formas y los procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida (Delory-Momberger, 2009). Partir de la mirada del sujeto, de las experiencias y acontecimientos que dan cuerpo a su existencia, nos ayuda a comprender la manera de cómo se relacionan los procesos de aprendizaje, la cultura y los modos de ser, o subjetividades, que pueden identificarse casi de resistencia, en un mundo en caos, como el que hoy en día vemos.

La idea de emancipación del individuo es fundamental, es decir que, al usar el recurso de la memoria en la construcción de las historias de vida, como sujetos nos estamos adueñando del proceso de formación, nos reconocemos como autores de nuestra propia historia y, por ende, se pueden realizar los cambios o transformaciones necesarias para alcanzar sus metas, desde luego sin perder de vista que existen otros actores en su historia que también aportan y determinan muchas de las circunstancias que enriquecen su existencia, como es el intercambio cultural (Delory-Momberger, 2009). Es en la interculturalidad en donde se presenta el encuentro entre lo biográfico y el aprendizaje, lugar en el que se reproducen y se resignifican prácticas o dinámicas sociales, las cuales van mutando o se arraigan según avanza el tiempo. Y al igual que Elizeu Sousa (2020), cuando nos exhorta a mirar la narración como una forma de resistir, de no olvidar, de enfrentar y de mantener viva la llama de las utopías soñadas, sostener la posibilidad de transformar esta realidad que nos corresponde enfrentar.

Conclusión

Como cierre, creo pertinente pensar como línea de fuga la convicción de comprender la narración autobiográfica como práctica de conocimiento y reconocimiento de sí mismo,

La práctica de sí permitiría deshacerse de todas las malas costumbres, de todas las falsas opiniones que se pueden recibir del vulgo o de los malos maestros, pero también de los padres y del entorno “desaprender”, *de-discere* es una de las tareas importantes del cultivo de sí. [...] Habría una función de lucha. La práctica de sí es concebida como un combate permanente. Hay que dotar al individuo de las herramientas que le permitirán luchar a lo largo de su vida. (Foucault, 1999, p. 279)

Traigo esta cita de Foucault porque, aunque el panorama de las tecnologías de gobierno escolar parece capturar toda emergencia de diferencia o práctica de libertad, pienso que, precisamente, una de las luchas vitales más interesantes aparece en este registro: ¿cómo *desaprender*? ¿Cómo y con qué crear sus propias formas de lucha? Aún no sé.

Pienso que hay que explorar otros modos de aprender y compartir lo que sabemos, somos, sentimos, odiamos, otros saberes, otras ontologías y epistemes, otras prácticas discursivas y no discursivas, otros espacios, otros cuerpos, donde tecnológica y creativamente creemos otras líneas diferentes a las que traza el dispositivo escolar, o filtrarnos como un rizoma irrumpiendo en el dispositivo (lucha fatigante y tal vez suicida). Si hemos sido sujetos, subjetivados en servidumbre maquínica, aceptándolo, deseándolo, posiblemente el trabajo consistirá en crear tecnologías de intervención sobre el propio deseo, sobre la propia historia, sobre sí mismo... En fin, por ahora sólo recuerdo a Juan Camilo, que cuando, ese año le cancelaron el cupo del colegio, es decir, lo echaron, dio un vistazo y salió, suave e irónicamente, sonriendo.

Referencias

- Blondeau, O., Boutang, Y. M., Corsani, A., Dyer-Witheford, N., Kyrou, A. Lazzarato, M., Rullani, E. y Vercellone, C. (2021). *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*. Traficante de Sueños. <https://n9.cl/7go1b4>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Editorial La Muralla.
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano* (J. C. Gentile, trad.). Editorial Gedisa.

- Calvo León, P. y Rivas Flores, J. I. (2017). Un modo de pensar, sentir, investigar y transformar. *Revista del ICCE*, (41), 97-110. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/5160>
- Clandinin, M. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Deleuze, G. (1994). *Rizoma. Introducción* (C. Casillas y V. Navarro, trads.). Ediciones Coyoacán.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto* (J. A. Fernando, trad.). Facultad de Filosofía y Letras Universidad Buenos Aires; CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122033344/Biografia_educacion.pdf
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (orgs.). (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa-teoria e abordagens*. Artmed. <https://bds.unb.br/handle/123456789/863>
- De Zubiría, J. (2003). *De la escuela nueva al constructivismo*. Magisterio Editorial.
- De Zubiría, J. (2014). *Los modelos pedagógicos*. Magisterio Editorial.
- Foucault, M. (1999). *Ética, estética y hermenéutica* (A. Gabilondo, trad.). Ediciones Paidós. https://proletarios.org/books/Foucault-Obras_esenciales_3.pdf
- Hernández-Hernández, F. y Sancho Gil, J. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Herrera Cortés, M. C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Plaza & Janés Editores; Universidad Pedagógica Nacional.
- Huberman, D. (1995). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235, O. Castillo, trad.). Amorrortu Editores.
- Kushner, S. (2009). Recuperar lo personal. En J. I. Rivas y D. Herrera (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 9-16). Editorial Octaedro.

- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Ediciones Nueva Visión.
- Leite-Méndez, A. y Rivas-Flores, J. I. (2021). Unamiradarizomática de las narrativas. *Rutas de Formación: Prácticas y Experiencias*, (12), 14-26. <https://doi.org/10.23850/24631388.n12.2021.3804>
- Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (coords.). (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Editorial Octaedro.
- Roa, S. (2023, 23 de octubre). Escuela Nueva. *Sergio Roa*. <https://sergioroa.weebly.com/proyecto-de-escuela-nueva.html>
- Saldarriaga, O. (2011). *Del oficio de maestro, Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio Editorial.
- Souza, E. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 16-33. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>