

# Metáforas sobre la existencia de la escuela

Metaphors about the Existence of School  
Metáforas sobre a existência da escola

Leidy Daniela Acevedo Vásquez\* 

Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2022  
Fecha de aprobación: 11 de agosto de 2023

## Para citar este artículo

Acevedo Vásquez, L. D. (2024). Metáforas sobre la existencia de la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (60).  
<https://doi.org/10.17227/pys.num60-17973>

\* Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. Doctoranda del programa Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ldaniela.acevedo@udea.edu.co



## Resumen

Este artículo reflexiona en torno a los usos que algunas posiciones hacen de la metáfora fabril y carcelaria para elaborar un discurso legitimante de la objeción a la escuela colombiana, cuyos fundamentos, direcciones, efectos y fuentes se constituyen en objeto de análisis. Se problematiza que tal discurso circule ligeramente en los medios de comunicación colombianos a modo de información dirigida, principalmente, a los maestros(as) y directivos docentes, bajo naturalizaciones que se instalan en el sentido común de muchos, toda vez que impera el silencio y no la discusión ni la deliberación pese al impacto nocivo que tal perorata contra la escuela tiene en la profesión docente, en la praxis educativa y en las dinámicas escolares. Así, este trabajo es producto de la revisión de la literatura que motivó una investigación doctoral<sup>2</sup> orientada bajo el diseño cualitativo, el paradigma hermenéutico y el enfoque estudio de caso múltiple. Se profundiza en cómo dichas metáforas explican las condiciones históricas del surgimiento y funcionamiento de esta institución social y se propone el estudio de la *experiencia escolar* como camino fértil en la búsqueda de referentes, metáforas, imágenes y figuras que permitan re-imaginar otras narrativas posibles para la comprensión y revitalización de sus sentidos de existencia.

### Palabras clave

escuela; experiencia escolar; enseñanza pública; educación

---

## Abstract

This article reflects on the uses that some positions make of the factory and prison metaphor to develop a legitimizing discourse of the objection to the Colombian school, whose foundations, directions, effects and sources become the object of analysis. Thus, this study stems from the literature review that motivated a doctoral research oriented under the qualitative design, the hermeneutic paradigm, and the multiple case study approach. It is problematic that such discourse circulates lightly in the Colombian media as information directed, mainly, to teachers and educational directors, under naturalizations that are established in the common sense of many, since silence and not discussion or deliberation despite the harmful impact that such a tirade against the school has on the teaching profession, on educational praxis and on school dynamics. This work delves into how these metaphors explain the historical conditions of the emergence and functioning of this social institution and proposes the study of the *school experience* as a fertile path in the search for references, metaphors, images, and figures that allow re-imagining other possible narratives for the understanding and revitalization of their senses of existence.

### Keywords

school; school experience; public teaching; education

---

## Resumo

Este artigo reflete sobre os usos que alguns posicionamentos fazem da metáfora fabril e da prisão para desenvolver um discurso legitimador da objeção à escola colombiana, cujos fundamentos, direções, efeitos e fontes passam a ser objeto de análise. É problemático que tal discurso circule levemente na mídia colombiana como informação dirigida, principalmente, a professores e diretores educacionais, sob naturalizações que se estabelecem no senso comum de muitos, já que o silêncio e não a discussão ou deliberação apesar do impacto nocivo que tal O discurso contra a escola tem na profissão docente, na práxis educativa e na dinâmica escolar. Assim, este trabalho decorre de uma revisão da literatura que motivou uma pesquisa de doutorado orientada sob o desenho qualitativo, o paradigma hermenéutico e a abordagem do estudo de casos múltiplos. Neste estudo, aprofunda-se como essas metáforas explicam as condições históricas de surgimento e funcionamento desta instituição social e propõe o estudo da *experiência escolar* como um caminho fértil na busca de referências, metáforas, imagens e figuras que permitam reimaginar outras narrativas possíveis para a compreensão e revitalização de seus sentidos de existência.

### Palavras-chave

escola; experiência escolar; ensino público; educação

---

2 Titulada *Modos de configuración de la experiencia escolar en cuatro instituciones educativas de Antioquia. Un estudio sobre los sentidos de existencia de la escuela en Colombia*. Inscrita en la línea de Estudios en Pedagogía, Educación y Didáctica del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

## La institución escolar en tiempos de extrañeza: nuevas miradas a un viejo problema

*Dios ha muerto. Dios sigue muerto. Y nosotros lo hemos matado. ¿Cómo podríamos reconfortarnos, los asesinos de todos los asesinos? El más santo y el más poderoso que el mundo ha poseído se ha desangrado bajo nuestros cuchillos: ¿quién limpiará esta sangre de nosotros? ¿Qué agua nos limpiará? ¿Qué rito expiatorio, qué juegos sagrados deberíamos inventar? ¿No es la grandeza de este hecho demasiado grande para nosotros? ¿Debemos aparecer dignos de ella?*

FRIEDRICH NIETZSCHE (1882), *LA GAYA CIENCIA*,

El escenario que contextualiza la problematización de la que parte este artículo es el de los efectos de una pandemia<sup>3</sup> que paralizó al mundo en el 2020 y llevó a accionar frenos de emergencia para activar una inevitable desaceleración, la cual desencadenó un movimiento de inflexión hacia la escuela como uno de los puntos coyunturales de los debates educativos. El proyecto escuela fue interpelado por las brechas de desigualdad que se reafirmaron con tal contingencia, por el modelo de la educación virtual y en casa que, incluso desde antes del cierre de las escuelas, ya venía cuestionando el sentido del currículo, de la organización de la enseñanza, de las prácticas escolares y, en general, de la existencia misma de esta institución.

La construcción del estado del arte mostró que las discusiones académicas en este orden no emergieron con la pandemia, esta solo erosionó los síntomas de un viejo problema: ¿qué tan necesaria es la escuela? Este cuestionamiento situó el debate en un plano histórico donde la pregunta por el sentido de la existencia y permanencia de esta institución, conllevó a identificar discursos deslegitimadores en torno a esta, soportados en dos metáforas: la fábrica y la cárcel escuela.

En este trabajo, analizamos los fundamentos y efectos de un conjunto de discursos de corte internacional y nacional que han usado estas metáforas para atacar la esencia de la escuela misma y proponer su reinención —o bien, su total desaparición— como parte de una perspectiva neoliberal. Para ello,

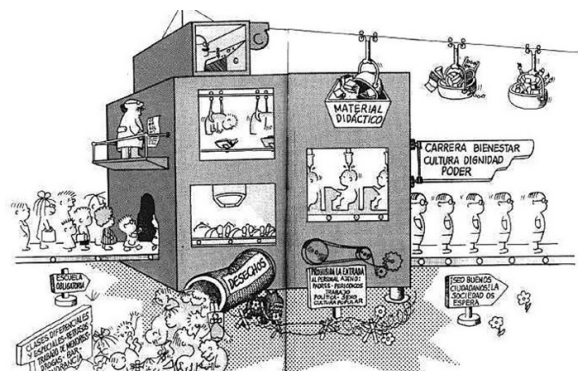
3 La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el 30 de enero de 2020 la existencia de un riesgo de salud pública de interés internacional derivado de la pandemia de COVID-19 que, bajo las regulaciones del Reglamento Sanitario Internacional, obligó a cerrar las escuelas.

proponemos, como plan de escritura, un primer momento descriptivo de los discursos que son foco de análisis; luego, argumentamos los ejes desde los cuales los problematizamos; y proponemos en un tercer momento, la *experiencia escolar* como ángulo fértil para resignificar el relato sobre la escuela desde fundamentos pedagógicos que habiliten comprensiones más democráticas acerca de sus sentidos de existencia.

## Usos de la metáfora fabril y carcelaria. El punto de partida

Los discursos en cuestión hacen vehementes críticas a la escuela, fundamentadas en la relación de semejanza que existen entre esta y algunos componentes prácticos, temporales, materiales, arquitectónicos y simbólicos de dichas figuras metafóricas, los cuales describimos a continuación:

Figura 1. La metáfora fabril



Nota. Adaptado de Tonucci, F., (2008).

El modo en que se ilustran tales elementos (véase figura 1) equipara las prácticas escolares con las prácticas de producción que tienen lugar en una fábrica. En un primer momento, se observan niños y niñas (materia prima), con características diversas, entrar al edificio escuela (fábrica) y, durante su permanencia en los espacios escolares (plantas industriales), son sometidos a procesos de homogenización y estandarización, a través del uso de tecnologías y mediaciones escolares (maquinarias), que coartan sus singularidades; al salir, el resultado es la producción de sujetos que responden al ideal de ciudadano que el Estado y la sociedad le encargan a la escuela; los desechos de la producción son aquellos que no se acomodan a los estándares de los modelos hegemónicos.

**Figura 2.** *La metáfora carcelaria*

Nota. Adaptado de López, C. y S., Enrique (2020).

En la metáfora carcelaria (véase figura 2) también persisten los tres elementos temporales de entrada, permanencia y salida en relación con las materialidades que se hacen presentes: niños y niñas entran a un edificio separado por rejas y muros, elementos que —cuando se asocian a la arquitectura de las cárceles— cumplen una función de aislamiento, encierro y privación de la libertad; esta vez se equiparan las prácticas escolares con aquellas prácticas de individualización, masificación y hacinamiento que se promueven en estas instituciones, mediante un régimen de disciplinamiento y vigilancia que busca moldear las conductas que todo buen ciudadano (buen alumno) necesita para insertarse e integrarse a la sociedad.

En el ámbito internacional, Reimer (1973), Illich (1974) y Goodman (1976) ya habían decretado la muerte de la escuela desde los años setenta, promovían la *des-educación* y desescolarización obligatoria por considerar a esta institución un efectivo instrumento de control social y cómplice de los intereses meritocráticos, competitivos y consumistas de la promesa de progreso que hacía la sociedad capitalista. Veían como causa de su ineficiencia el tener que soportar a la vez cuatro funciones sociales: la de la custodia de los niños(as), la de la selección del papel social, la doctrinaria (promover valores) y la educativa (desarrollo de destrezas cognitivas); plantean que, por cumplirlas, olvida la función de fomentar la capacidad de invención y, por tanto, imposibilita el trabajo creativo.

Posteriormente, disertaciones como las de Tonucci (1997, 2008)<sup>4</sup>, Zavalloni (2011), Robinson y Aronica (2015)<sup>5</sup>; Bazarra y Casanova (2016) y

4 Ver también: Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) (2019); Otras voces en educación CII-OVE (2020); Educación Bogotá (2020); El Mostrador (2020); Ministerio de Educación Nacional (2020); Sarmiento (2020).

5 Ver también: Condori (2019); Martínez (2020).

Menchén (2022) se suman a estas posiciones y la denuncian por carecer de técnicas educativas idóneas para desarrollar las actitudes naturales de los niños y las niñas y por no responder a sus talentos individuales; por el contrario, aseguran que la escuela mata la creatividad con programas educativos que, en analogía con lo que sucede en una fábrica, producen sujetos mutilados de cualquier rasgo de diversidad.

En nuestro ámbito nacional, planteamientos como los de Carvajal (2019)<sup>6</sup> resuenan con estas críticas, incluso abogan por el cierre de la escuela al acusarla de violenta y criminal, atributos que cultural y socialmente se han asociado a las prisiones; también en el documental *Un crimen llamado educación* (Klaric, 2017) y la película *La educación prohibida* (Doin, 2012), se difunden posturas de profesionales colombianos que asocian los rasgos de producción (fábrica) y criminalidad (cárcel) con los del formato escolar, para soportar sus cuestionamientos acerca de lo que —según sus puntos de vista— ha dejado de tener sentido en la educación del siglo XXI.

El común denominador de estos discursos es que declaran el fracaso de la escuela, y el crimen por el cual la sentencian es el de no encajar con las exigencias de la sociedad y la economía contemporáneas; concluyen que esta ya no es un lugar con sentido y para recuperarlo vuelcan su potencial en los conceptos de aprendizaje e innovación. Los argumentos que exponen los agrupamos en tres acusaciones principales:

La primera es al modelo escolar. Lo conciben como un modelo vertical, inflexible, desigual, autoritario, disciplinario, jerárquico, esterilizante y nefasto, de ningún modo, democrático; más bien, de obediencia, sometimiento, idealización y adoctrinamiento; en este, la imagen del maestro la plantean como la de una caricatura con la que hay que romper, por sostener durante años la tradición de pararse frente a un tablero y dar la clase; persiste un fuerte rechazo a la estructura tradicional de la escuela, por lo que la señalan de superflua e insostenible.

La segunda es al componente temporal de la escuela. La acusan de lenta, monótona, estática y haberse quedado estancada, por no moverse en sintonía con los ritmos vertiginosos de cambio del conocimiento, la tecnología y la innovación; no conciben que, en su estructura, permanezcan rituales, prácticas y materialidades que corresponden al formato arcaico de su surgimiento, se rehúsan a la idea de continuidad de sus viejas y constantes formas. La describen, además, como un espacio de tedio y

6 Ver también: Revista Semana (2019).

aburrimiento, pues afirman que durante el tiempo que los niños y las niñas permanecen tras sus rejas y altos muros no son felices, pues se producen agresiones, sufrimientos, desmotivación y violencia emocional.

La tercera acusación tiene que ver con el incumplimiento a las funcionalidades y demandas de éxito educativo. Insatisfechos con los resultados de la escuela tradicional, deslegitiman el currículo que guía las prácticas de enseñanza y las nombradas “clases magistrales” por no responder a los principios de utilidad y autonomía del aprendizaje; cuestionan su efectividad al asegurar que se aprende mejor fuera de la escuela, en contacto directo con el medio y los expertos, pero no debido a esta.

## Lo problemático: entre direcciones, efectos, fuentes y articulaciones metafóricas

Las metáforas fabril y carcelaria no son nuestro objeto de crítica, no es nuestro interés reseñarlas como buenas o malas metáforas de la escuela, situamos el foco de análisis en los usos que las posiciones del estado de discusión reseñado hacen de estas para elaborar un discurso que denigra, deslegitima y condena a la escuela; el cual circula ligeramente en los medios de comunicación colombianos a modo de información dirigida, principalmente, a los maestros(as) y directivos docentes, este es aceptado por muchos e instalado en el sentido común, toda vez que impera el silencio y no la discusión ni la deliberación pese al impacto nocivo que tiene en nuestra profesión, en la praxis educativa y en las dinámicas escolares en medio de las cuales la ejercemos.

Sin el ánimo de establecer conclusiones absolutas, nos permitimos presentar las interpretaciones desde las cuales problematizamos sus fundamentos, a partir de cuatro ejes analíticos clave: sus direcciones, sus efectos, sus fuentes y sus articulaciones metafóricas; esto con el fin de habilitar otros ángulos desde los cuales es preciso, también, mirar, pensar, disertar y tomar decisiones en y a propósito de la escuela:

## Sus direcciones

Con todo pronóstico de muerte —lo predijo Nietzsche (1882)— sobreviene para algunos un destino trágico y desventurado, para otros la supuesta liberación de las formas anquilosadas en las que estaban atrapados; con el de la escuela acaece el rompimiento de la fe y confianza en sus órdenes autónomas y clásicas, el rechazo y la negación del valor de su existencia.

Para reconfortarse y aparecer dignos de tal aniquilamiento, quienes han intentado privarle de su derecho a existir inventan juegos que sacralizan la idea de dar forma a una educación sin escolarización.

O de reemplazarla “por redes de objetos educativos, modelos de habilidades y grupos de colegas” (Reimer, 1973, p. 132) que operativicen alternativas diferentes a la escuela tradicional, donde los educandos puedan, entre otras cosas, “elegir, [por ejemplo], qué habilidades quieren aprender, a qué edad utilizar los recursos educativos y cómo hacerlo” (p. 140); toda esta es la justificación que respalda el *boom* de su transformación en escuelas creativas, productivas, eficientes, expandidas, abiertas e innovadoras que sirvan de chivos expiatorios y logren, de una vez por todas, motivar a los estudiantes, beneficiar el desarrollo humano y formar en competencias de liderazgo para el progreso de la sociedad, la economía y la ciencia.

Para promocionarlas, los discursos que están bajo análisis citan, de manera explícita, nociones inscritas en el paradigma económico actual: desarrollo humano, progreso social, innovación en ciencia y tecnología, eficiencia, productividad, éxito, competencias individuales y utilidad del aprendizaje; alinean, así, su concepción de escuela y educación con los pilares básicos del neoliberalismo: privatización, desregulación, liberalismo progresista, reducción de lo público y globalización.

De ahí que sus fundamentos persigan propósitos de reinención para la escuela, pues tras su hipotético colapso esperan, a través de estos, alcanzar los ideales progresistas: le exigen renunciar a su tradicional estructura para reinventarse bajo los parámetros de la innovación, es decir, eliminar o modificar los antiguos elementos del formato escolar para introducir otros totalmente nuevos que permitan dirigir la educación al cumplimiento de las metas del modelo económico del siglo XXI. Brailovsky (2018; 2019)<sup>7</sup> advierte que esta oposición nueva-tradicional no muestra un debate pedagógico transparente, sino el camuflaje de una simplificación brutal de la escuela en cuanto que empresa privada que sesga su razón de ser a la satisfacción de las exigencias de los modelos gerencialistas que le imponen.

Esta es la actualización de la fábrica moderna a la concepción de escuela que promueve el Banco Mundial, inspirada en lo que este autor cita como “el (pseudo)escolanovismo de mercado” (2019, p. 43), una de las corrientes que se asumen como críticas

<sup>7</sup> Ver también: Filosofía entre paréntesis (2020), Daniel Brailovsky Unipe (2022).

de lo tradicional; la otra está inspirada en el escolanovismo del siglo XX, en la vieja escuela nueva que impulsa principios plasmados en las pedagogías críticas y el constructivismo. Ambas ponen de relieve el supuesto efecto deshumanizante de la burocracia institucional, para mimetizar “la novedad como disfraz” (p. 31) en los discursos de modernización liberal, que ponen en el centro el aprendizaje, en cuanto que meta individual de los modelos cientificistas que están al servicio del mercado laboral.

De hecho, la crítica que las posiciones objeto de nuestros análisis hacen al comparar la escuela con la fábrica no parece defender una imagen de escuela neutra frente a las direcciones que le traza la política de mercado actual, sino que, por el contrario, la fundamentan en la poca correspondencia que perciben entre los fines del modelo escolar y los del modelo económico; esto se evidencia cuando reconocen expresamente que “la escuela heredó el modelo de la revolución industrial de la segunda mitad del siglo XVIII para que las personas aprendieran cómo trabajar en las fábricas, pero hoy en esta nueva economía no está funcionando” (Klaric, 2017, 2:30s).

El problema de fondo cuando afirman que la estructura de la escuela está mal planteada no es, entonces, su formato tradicional —como insisten— sino que este no sirva a los propósitos y las direcciones del sistema económico, por esto intentan persuadir con su argumento de una escuela en déficit, para mostrar, como panacea a sus carencias, el formato innovador que amparan sus acusaciones. Tal como lo anotan Martínez *et al.* (2020), no hay que perder de vista que esta idea de reinvencción es una de las formas en que el neoliberalismo modula y aprovecha la idea de una escuela en crisis para organizar y poner a funcionar los dispositivos escolares alrededor del proyecto escolarizador de la época.

Los de la actual operan y validan, por ejemplo, tendencias de privatización educativa como el *homeschooling* y los entornos de autoaprendizaje de la era digital que, de acuerdo con Dussel (2018ab; *et al.*, 2020)<sup>8</sup>, erigen como autoridades discursivas cuyos supuestos vale la pena desmontar; toda vez que parecen tener la pretensión de sustituir la escuela presencial con la promesa de ofrecer las libertades que esta coarta. De lo que nos alerta esta autora es de los costos que imponen los nuevos modos de sujeción que traen esos supuestos liberalismos, los cuales resultan ser equiparables con los cuestionados por la crítica antiescolar.

Así, a través de discursos que niegan la escuela, el sistema neoliberal pone a circular “imperativos normativos del cambio” (Álvarez, 2016, p. 78), que le señalan como problema el mantener una imagen obsoleta para, de esta manera, promover propuestas restauradoras de su modelo convencional, cuyo afán reformista termina incidiendo en las políticas educativas a modo de directrices de cambios y mejoras graduales. En este punto, lo que percibimos problemático no es que ciertas formas de su funcionamiento sean sometidas a crítica para que mejore como institución social, tampoco es esta una apología de la escuela en resistencia a toda posibilidad de transición o variabilidad.

## Sus efectos

Por supuesto que las críticas son necesarias en tanto nos ponen en estado de alerta frente a prácticas que merecen ser pensadas, pero, ¿reinventarla? repensarla sí, ¡todo el tiempo!, de lo que sospechamos es del tinte apocalíptico y alternativo, aparentemente irrefutable, con el que estas posiciones de reinvencción seducen para incorporar las lógicas de mejoramiento en la escuela, a través de las cuales el mecanismo de mercado contemporáneo solapa sus direcciones. Con esto no estamos diciendo que la escuela no pueda contribuir a una mejor sociedad en cualquiera de sus esferas: económica, cultural, política, etc.; claro que como institución social la sostiene una proyección al bienestar colectivo.

Lo que invitamos a problematizar son los efectos de naturalización que estos discursos producen; nos resulta cuestionable, por ejemplo, cómo se han difundido en el periodismo colombiano y se han normalizado en las comunidades educativas sin discrepar de sus aseveraciones, más bien validándolas como verdades absolutas. Lo que este tipo de posiciones realizan, en principio, es la operación de reproducir los lugares comunes de toda una perorata contra la escuela que reduce sus posibilidades y sentidos en tanto institución social.

Lo primero que se normaliza es una única concepción de escuela posible: renovada, exitosa e innovadora que legitima una imagen de excelencia a alcanzar como ideal del deber ser, al punto que ya no podemos pensar la escuela de otra manera; en consecuencia, se produce una retórica dicotómica que polariza las instituciones educativas en *ranking* comparables de las mejores y las peores, en función del cumplimiento o incumplimiento a las exigencias que estas posiciones le adjudican. Lo segundo que se nos volvió una verdad naturalizada fue el lenguaje

8 Ver también: Canal ISEP (2020ab).

tecnocrático de la calidad, a través del cual los llamados “expertos” internacionales venden sus remedios para elevar los estándares.

Así pues, las críticas a su supuesto fracaso no están fundamentadas en lo que la escuela es en sí misma, sino en los pedidos que le hacen de acuerdo con los criterios desde donde la conciben; de modo que no es la institución escolar la que ha muerto —por fortuna se resiste a hacerlo— más bien, ha sido la idea e imagen que sus detractores tienen en mente, y el motivo de defunción no es otro que el de un listado de requerimientos no cubiertos. Lo expuesto nos permite clarificar que la escuela colombiana esta de cara a un problema de concepción más que de modelo, estructura, formato y sentido, como lo afirma la crítica demoleadora, pues, en resonancia con Hunter (1998), se le juzga desde perspectivas que habitualmente la conciben como producto de grandes principios, funciones y finalidades, en otras palabras, como expresión de altos valores trascendentes y universales.

Concebirla de este modo trae consigo sus propios costos e implicaciones, por lo menos para quienes habitamos la escuela y disertamos académicamente sobre esta en el campo pedagógico-educativo. El primer costo tiene que ver con la intensificación del trabajo y malestar docente, el cual repercute en consecuencias severas de agotamiento laboral e incremento del estrés de los maestros, pues, finalmente, es sobre estos que recae gran parte de la responsabilidad de conseguir o no los objetivos de mejoramiento; se les mide en función de resultados que deben ser, además, cuantificables y observables. Esto, tal como lo refuerza el autor, se produce porque las teorías liberales que soportan la crítica burocrática han ignorado la realidad histórica de la escuela y, por tanto, de la subjetividad de quien ha desempeñado la práctica de la enseñanza desde los inicios de su institucionalización.

Ya señalaba Álvarez (1991) la necesidad de abordar este viejo dilema desde el reconocimiento de la historia que hizo posible la aparición del maestro durante el siglo XIX, esto ayudaría a comprender su configuración como sujeto en relación con un saber que le es propio, más allá de seguirlo juzgando infructuosa y obstinadamente por sus omisiones a la multiplicidad de encargos y obligaciones que le sobrevienen de todos lados. Saldarriaga (2014, 2016) ha enfatizado, también, en que estas fueron las problematizaciones que abanderaron la lucha del Movimiento Pedagógico Colombiano de los años ochenta<sup>9</sup>, comprometido con

la visibilización de la racionalidad que han construido estos sujetos en términos de modos de ser y de hacer escuela en medio de la hibridación de las matrices clásica, moderna y contemporánea en que llevan a cabo su labor; este, aún hoy, cobra vigencia ante el estatuto subalterno que le asignan las propuestas renovadoras que instrumentalizan y mercantilizan su ejercicio profesional.

Asimismo, Runge y Murillo (2018) se apoyan en la concepción de este sujeto como intelectual reflexivo, ensalzada por Giroux (1990), en un horizonte emancipador de la pedagogía crítica, para argumentar cómo una postura que afirme la naturaleza política y autónoma de un trabajo que encarna su identidad o estatuto profesional, habría de actuar como una barrera frente a dicho proceso de proletarización o de precarización laboral que lo convierte en autómatas o programador. Plantean que el conocimiento práctico que produce a medida que enseña, es el que le otorga la capacidad de juicio o razonabilidad necesaria para tomar decisiones que le permiten hacer frente a las contingencias de la vida diaria y resistir, de este modo, a los embates de las posturas que intentan desplazarlo “como si el acto de enseñar no tuviera ni historia ni futuro” (p. 404).

Y justo este es el segundo costo, ya que, como otro de los efectos, se produce un “desplazamiento” —en el sentido que da Echeverri (*et al.*, 2015, p. 149) al término— del lugar que ocupa este sujeto y, por tanto, de la enseñanza, pues ante supuestas metodologías impertinentes de los maestros y de escuelas que no están cumpliendo bien con las tareas que se le asignan; desde hace algunas décadas se vienen implementando programas para la “transformación de la calidad e innovación educativa” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, 2018)<sup>10</sup>, inspirados en iniciativas como las del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), empeñadas en destinar libros guía a los maestros que pautan cómo debe ser el ABC de la planificación a seguir.

En Estos se identifica una reducción de su rol a la de un mero operador, técnico y administrador de contenidos y recursos didácticos, que deviene de la visión de la escuela como aparato ideológico del Estado, inspirada en las teorías de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1977); la cual avala un currículo estándar diseñado por “expertos” para alcanzar las metas que se trazan en los planes de desarrollo de cada gobierno de turno. En las guías se les entrega objetivos

9 El cual “emergió en la década de 1980 y lanzó una lucha por la recuperación de la Pedagogía como espacio identificador del oficio de maestro, y acuñó dos conceptos: el de saber pedagógico y el de práctica pedagógica” (Saldarriaga, 2016, p. 11).

10 Por ejemplo, los del Programa Todos a Aprender como uno de los programas de desarrollo profesional situado implementados desde el 2012 para la enseñanza de la lectoescritura y la matemática inicial.

de aprendizaje ya establecidos y se especifican sus funciones: “acompañar a los estudiantes motivando y promoviendo el aprendizaje” (p. 10), “verificar las fuentes, validar si las metodologías han sido puestas a prueba [por estos] y si los resultados son consistentes” (Ministerio de Educación, 2018, p. 11).

Tales programas, y el material que promueven en las escuelas, se presentan articulados al discurso centralizado del aprendizaje útil e independiente y al desarrollo de competencias individualizadas, no contienen el tratado de la enseñanza sino su total ausencia teórica. Cuando se nombra es para aludir a un concepto cooptado y reducido a un conjunto de rasgos estructurales de un modelo instruccional ajeno a todo tipo de variaciones y matices; el cual, incluso podría ser aplicado por una persona que, foránea al acto de enseñar, se entrene en capacitaciones como las que reciben los maestros —a manera de *coaching*—, como mecanismos de regulación y monitoreo de su praxis y de las escuelas, aun cuando el mismo discurso de la calidad educativa promulga el hipotético respeto a la autonomía profesional e institucional.

Venden la quimera de que mejoran la enseñanza simplemente haciendo que los maestros transformemos nuestra práctica, pero implícitamente lo que conservan es la simplificación de una imagen en tanto instructores, supervisores e inspectores, solo que ahora bajo el nombre de “facilitadores del aprendizaje” (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 12), bien capacitados en la utilización e implementación de programas prescriptivos, más que en su creación u objeción crítica y reflexiva. En efecto, con el declive de la escuela en cuanto que espacio para aprender y no para enseñar, aumenta la demanda de educadores-facilitadores, pero lo que parece tornarse prescindible es su concepción y presencia como sujetos profesionales de la enseñanza.

Con lo dicho, lo que queremos dejar ver son las implicaciones de las sumisiones con que viene camuflado el engañoso discurso de novedad, las cuales se evidencian en que a pesar de las cooptaciones conceptuales que este efectúa, muchos maestros(as) y directivos docentes no solo aplican los nuevos recursos como si no hubiera pasado nada, sino que, además, terminan posicionándose en los nuevos lugares a los que hemos sido desplazados, donde parece ser más cómodo padecer las presiones por el aumento de los controles impuestos, que someterlos a la reflexión crítica y la discusión pedagógica. Esto más que un señalamiento es un llamado de atención a percatarnos del recorte de las libertades con que viene el preocupante cambio paradigmático que

hay de fondo, y una invitación a llevar a la discusión pedagógica las decisiones que cotidianamente tomamos para sortear las necesidades, situaciones de incertidumbre y tensiones en que se debate nuestra praxis profesional.

Por esto, insistimos en que lo riesgoso de aquellas propuestas, que se presentan como novedosas, es la perspicacia con que se encubren elementos estructurales de los mismos asuntos que son el objeto de crítica de las posiciones detractoras, en este caso, lo innovador de los programas que buscan la calidad educativa y que dicen responder a las necesidades individuales de los estudiantes, por soportarse en las teorías psicológicas del aprendizaje y los presupuestos didácticos de la innovación metodológica, conservan de fondo un modelo escolar de idealización y moldeamiento, esta vez, a los estándares de aprendizajes acordados en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). ¿Acaso es esta correspondencia la que soluciona su supuesto carácter superfluo? También, la vieja práctica de un maestro que se para frente al tablero a dictar la clase, ¿acaso no persiste la misma caricatura con la que quieren romper? lo que pasa es que, ahora, lo “innovador” parece ser el contenido de los materiales actualizados al nuevo orden global y las “estrategias efectivas” (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 21) que nos entregan a modo de recetario para “garantizar el éxito académico” (p. 10), pero perdura —por suerte— la imagen tradicional con la que han querido romper.

Las propuestas renovadoras conservan, también, las exigencias que, por casi cincuenta años, han medido a la escuela bajo la fórmula: a instituciones más innovadoras, mejores resultados en las pruebas externas estandarizadas. ¿Acaso la promesa de la revolución educativa del siglo XXI ha redundado en el alcance de los más altos estándares a los que aspiraba? Las mismas estadísticas muestran que los parámetros con los que se le ha venido midiendo no mejoran; lo obsoleto parece ser, entonces, el indicador de calidad que se convirtió, para muchos, en el horizonte de sentido de la escuela.

## Sus fuentes

En otras palabras, parece que el problema no es que la existencia de la escuela colombiana en su esencia y forma escolar haya dejado de tener sentido, más bien, lo ha dejado de tener para las perspectivas que la conciben y la miden en función de sus propias motivaciones. Esto nos lleva directamente a indagar por las fuentes de donde provienen tales posiciones;



muchos de sus alegatos están motivados por la mirada al objeto de estudio propio de las disciplinas y ciencias que constituyen el campo de su formación profesional, así, se identificaron cuatro fuentes principales:

En la primera están las voces de psicólogos, psicopedagogos, psicoeducadores, psicoanalistas, neuropedagogos, neurocientíficos y psiquiatras interesados en los procesos mentales, cognitivos, comportamentales, terapéuticos y de aprendizaje del ser humano, en relación con sus interacciones en entornos físicos y sociales. En la segunda, las voces de antropólogos estudiosos de los aspectos biológicos, sociales y culturales de las comunidades humanas. En la tercera, las de periodistas con sus opiniones acerca de la educación, de representantes del gobierno con las visiones de sus planes de desarrollo en el marco de la política educativa y de inspectores escolares, “líderes-expertos” en innovación y consultores que se ocupan de asesorar y revisar la implementación de la misma. Por último, las de conferencistas, educadores y directores de fundaciones que soportan sus argumentos en las mismas expectativas que tienen de la escuela los profesionales mencionados.

Aquí lo cuestionable no son las reflexiones que otros campos disciplinares hacen alrededor de los fenómenos educativos; en correspondencia con Runge *et al.* (2018), entendemos que la historicidad de las teorías de otras disciplinas científicas aportan a la exploración y profundización de los problemas del campo pedagógico-educativo; cuyos contornos flexibles y dinámicos hacen posible cierto régimen de diálogos, continuidades, rupturas, quiebres, semejanzas y vínculos con saberes de otros campos disciplinares. Lo que percibimos preocupante es que en los nexos que hacen posible tal pluralidad conceptual se pierda la identidad pedagógica, toda vez que los efectos de naturalización que producen los discursos que son nuestro foco de análisis, traspasan las fronteras de conocimiento que ha consolidado la producción académica-pedagógica sobre la escuela y la praxis educativa.

Reconocemos que el conjunto de interacciones entre las teorías psicológicas, las perspectivas innovadoras, por ejemplo, —desde las cuales se posicionan algunos críticos de la escuela para emitir sus juicios sobre esta— y las pedagógicas —desde las cuales posicionamos nuestras reflexiones— dan cuenta de “relaciones complejas y objetivas de alianza y conflicto, de competencia o cooperación entre posiciones diferentes, definidas e instituidas socialmente y que existen de una manera independiente de los agentes que las ocupan” (Runge *et al.*, 2018, p. 236).

Si partimos de entender al campo, siguiendo a Bourdieu y Wacquant (2005), como un espacio jerárquico, social e histórico, de posicionamientos, de tensiones y de ejercicio de poder, entendemos que como toda postura dentro de este, tanto la de aquellos profesionales —por defender una educación acorde con las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas— como la de los representantes de la política educativa —por apuntar al mejoramiento de la calidad educativa— esta movida por sus propios intereses; pues se ponen en juego bienes, reglas y las prácticas mismas de las ciencias, disciplinas académicas y del campo político en el que participan.

Tampoco la que aquí exponemos se presenta exenta de intereses, los ocupantes de las diversas posiciones acerca de la escuela detentamos el derecho a hablar sobre esta en virtud de las representaciones y concepciones que nos habilitan el lugar desde el cual la pensamos y habitamos, en servicio de los intereses que nos mueven. Es más, retomando las palabras de Runge *et al.* (2018), “en esa lucha por los posicionamientos hay un interés por salir airoso, por posicionarse; ¡pero no de cualquier manera!” (p. 232), es decir, no desprestigiando y reduciendo el sentido de la escuela ni, mucho menos, invisibilizando el trabajo intelectual que ha dado sustento a la tradición académica desde la cual se ha indagado por el sentido de su histórica existencia.

En nuestro país, la cronología bibliográfica del Grupo Federici (Arango, 2015), desde su visión de la pedagogía como disciplina, ofrece fuentes para pensar las fronteras necesarias de la escuela en relación con la coexistencia en el currículo de un saber escolar y extraescolar. El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) ha historiado las tensiones que se producen al interior de la escuela, a partir de las fuentes de conocimiento que Zuluaga *et al.* (1988), Echeverri *et al.* (2015) y demás integrantes han estudiado para construir una concepción de la pedagogía en tanto “campo conceptual y narrativo” que, en su diálogo con otros campos de las ciencias, la visibiliza como lugar por excelencia donde el maestro hace posible la enseñanza y se constituye en intelectual productor de saber pedagógico.

Por su parte en el grupo de investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH), Runge (2006; *et al.*, 2015; *et al.*, 2018; Runge y Muñoz, 2012, 2018) y su colectivo, movidos por sus intereses hacia una complejización del saber, se sitúan en el punto de tensión entre la historia y las ciencias humanas, para introducir a estos debates la reflexión por la formación en clave de una antropología histórico-pedagógica, mediante esfuerzos

inter y transdisciplinarios por poner en relación: la historicidad, culturalidad y relatividad social de los fenómenos. Comprenden la pedagogía como un “campo disciplinar y profesional”, que habilita la reflexión sobre la praxis educativa y la sitúan en un lugar estratégico para volver la mirada sobre la escuela desde fuentes conceptuales que permiten enfrentar las tensiones entre las dinámicas de su institucionalización y el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente.

Las distancias y los asuntos de debate que no se han despejado entre unos grupos y otros no son menores, de hecho, han posibilitado la configuración de distintas líneas para las investigaciones contemporáneas, los traemos a la conversación como clave para comprender las diferenciaciones conceptuales que son necesarias al momento de analizar el panorama actual de la escuela colombiana; pues encontramos en sus tradiciones elementos articuladores que convergen en un interés común por pensar la escolarización desde el rechazo a una interpretación excluyente, instrumental y reducida del maestro, la enseñanza y la institucionalidad que la ha hecho posible.

Con estas contextualizaciones queremos dejar ver que, como otro de sus efectos, las posturas de reinención validan una idea de borrón y cuenta nueva que obedece a una suerte de lo que Rockwell y Caruso (en Ministerio de Educación, 2020a) llaman “amnesia histórica”, desde la cual se desconocen, o se referencian convenientemente, las circunstancias que históricamente la han hecho necesaria. Si de lo que se trata es de legitimar las posiciones en medio de las relaciones de dominación que se establecen entre unos campos y otros, lo que hemos buscado en este trabajo —y en la investigación de la que parte— es hacerla con la vigilancia discursiva, epistemológica y conceptual a la que nos habilita la autonomía del campo pedagógico-educativo. Es por esto que nos posicionamos dentro de este para desnaturalizar las posiciones que han dado por sentado una única concepción de escuela posible, y así mostrar otros lugares desde los cuales es preciso, también, situarse para concebirla y desvelar sus sentidos.

## Producción académica a propósito de sus articulaciones metafóricas

Estudios que han hecho parte de la producción del capital simbólico y social sobre la educación en Colombia durante los últimos cuarenta años, han aportado a la comprensión del fenómeno de la

escolarización en relación con las metáforas en cuestión. Detengámonos un momento a esclarecer la configuración histórica de los rasgos que llevan a establecer dichas articulaciones:

López *et al.*, (1993), Palacio y Salinas (1995), Noguera (1997), Buitrago y Herrera (1999) y Palacios (2013) muestran cómo la escuela surge en nuestro país hacia la segunda mitad del siglo XVIII dentro de la estrategia iluminista de una reforma de las costumbres, para civilizar la población a través de un dispositivo de instrucción pública; el cual, en los años treinta del siglo XX, organiza las prácticas escolares alrededor de los principios de utilidad, rendimiento, tecnologización y producción propios de la taylorización educativa<sup>11</sup>, la cual significó el control estandarizado de procedimientos industriales que garantizaban la optimización del trabajo para obtener productos competitivos.

En este contexto, la institución escolar amalgamó su funcionalidad en las lógicas meritocráticas, instrumentales, tecnicistas y eficientistas del sistema productivo que orientó el proceso de modernización; luego, a partir de la masificación de la educación, por acción del Estado desarrollista,<sup>12</sup> se introduce una preocupación por su calidad. Álvarez (2023ab) ha incidido en las discusiones de la esfera pública para mostrar cómo este concepto, asociado al control que requería todo proceso de producción en serie (toyotismo)<sup>13</sup>, llevó —para el siglo XXI— a asemejar la escuela a un proceso que podía ser controlado y medido por indicadores de logro, objetivos instruccionales, estándares curriculares y resultados de aprendizaje; se consolida, así, la teoría de las competencias como vía para medir y verificar los resultados a los que se esperaba llegar.

Para garantizarlos, se generaliza en la política educativa un discurso sobre el desarrollo, justificado en la supuesta necesidad de cambiar la forma de enseñar con herramientas tecnológicas que incentiven y motiven las supuestas nuevas formas de aprender. Así, con el afán de innovar a toda costa se espera de las escuelas que persigan la excelencia, a través de un currículo ya dado y agenciado en el criterio de cualificación propio de lo que el mismo autor nombra como la era del aprendizaje permanente.

11 Proveniente del Taylorismo, entendido como la teoría de la administración científica del trabajo industrial.

12 Forma de organización económica y política, por la cual se combina la coordinación estatal y del mercado en las economías capitalistas.

13 Modo de producción en cadena que reemplazó al fordismo en los primeros años de la década de 1970.

Esto explica que en el marco de la revolución educativa se expidan reformas para transformar la totalidad del sistema educativo, las cuales presentan la ciencia y la tecnología como base de los procesos de innovación y conciben la escuela como facilitadora del cambio.

Saldarriaga (2016) y Barragán (2017) exponen cómo la masificación y la homogenización, en cuanto que elementos estructurales de la matriz moderna de la escuela, configuran procesos de subjetivación en medio de las relaciones tensionales, que se generan entre las formas de dominación, a través de las cuales se busca cumplir con la función de producir —tal como lo haría una máquina— sujetos idénticos y competentes económicamente, y formas de resistencias institucionales y cotidianas.

Este panorama muestra que en el marco de su historicidad, la metáfora fabril (volver a Figura 1) ha sido conceptualmente útil en el trabajo académico sobre la escuela para entender sus dinámicas de conservación y cambio, pues le otorga un valor terrenal en términos de misiones sociales, al mostrar cómo esta hereda atributos simbólicos del modelo industrial para suplir la necesidad social que había en aquel entonces: unificar la práctica escolar en una simultaneidad generalizada. Utiliza la imagen de la época para representar cómo el dispositivo de producción educativa pone en marcha acciones que conducen a la escuela a realizar la tarea que le encomiendan: formar el capital humano necesario para ser “mejores” permite, de esta manera, representar una concepción de escuela como máquina de acreditación centralizada en el (auto) aprendizaje útil, productivo y basado en competencias.

Por su parte, la metáfora carcelaria (volver a Figura 2) alude a la figura arquitectónica que ideó Bentham a partir de planos de las fábricas de finales del siglo XVIII, la cual es considerada por Foucault (1983) para explicar, desde la teoría del panóptico, los procesos de disciplinamiento, control, domesticación y normalización de la sociedad, fenómenos que pululan en el seno del desarrollo de las tecnologías que requiere el sistema económico-político de la época moderna. Representa una máquina que concentra su eficacia en la disociación del ver y el ser visto, por tanto, sirve para mostrar los modos en que la vigilancia se institucionaliza como dispositivo de regulación de la producción del capital económico y social.

Aquí, las articulaciones metafóricas escuela-en-cierro parten de los rasgos institucionales que connotan rigidez, restricción, represión, castigo y pérdida de intimidad; el panóptico es útil a trabajos como los

de Rojas (2008) Álvarez (2009), Herrera (2013), Chavarriaga y Ochoa (2015), Palacios y Herrera (2013), Martínez (2018) y Di Deo (2018) para explicar cómo el poder omnipresente y centralizado opera en la estructura de la escuela, a través de un dispositivo de disciplinamiento y normatización para mantener el orden y escolarizar la infancia, categoría que, siguiendo a Sacristán (2003), emerge como otra de las invenciones de la modernidad.

Este dispositivo produce formas de gobierno que configuran la geografía normativa sobre la que se perfilan sus contornos, en la medida en que establecen qué es y qué no es normal en la escuela, qué se debe o no hacer en esta; se materializan en tupidas redes de vigilancia y moldeamiento del ser niño(a) en su devenir alumno(a) y, posteriormente, en su constitución como ciudadano apto para estar en la sociedad; y se institucionalizan bajo un modelo generalizable de comportamiento e individualización, que emite prescripciones para la regulación del tiempo, el espacio y el cuerpo, las cuales son constitutivas de los sujetos sociales.

Entender sus modos de funcionamiento en relación con los fenómenos de conflicto y violencia escolar, fue objeto de interés de investigaciones<sup>14</sup> como las de Cajiao (1996, 2005, 2019) y Murcia (2004), las cuales parten de análisis macro y microsociales de las cotidianidades y coyunturas que atravesaban los agentes en la escuela moderna, para reflexionar sobre asuntos como la justicia, la autoridad, la disciplina, la cultura del adolescente escolar, la homogeneidad, la segmentación social, la diversidad cultural, la convivencia y la formación ciudadana.

En especial, las de Parra (1986, 1996; *et al.*, 1997; *et al.*, 2006) dan cuenta de la manera como la institución escolar, en medio de la dinámica frenética de la modernidad, cumple su papel de difundir valores de libertad y autonomía y formar individuos para la convivencia y participación activa, pacífica, democrática y justa en la sociedad civil. En uno de sus libros usa la nominación “escuela violenta” (1992), no con la connotación peyorativa con que la usan las posiciones que la acusan por reproducir violencias físicas y simbólicas; sino con el ánimo de llamar la atención sobre la violencia que afectó a la sociedad colombiana en las décadas de los ochenta y noventa, y comprender sus efectos en la historia de lo educativo.

14 Auspiciadas por la Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo Social (FES), el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) y por proyectos como el Atlántida.

Particularmente, al mostrar los orígenes de las formas de violencia que desde la sociedad se introducen a la institución escolar, propone concebirla y comprenderla inserta en un contexto social, económico y cultural del cual es reflejo y recibe influencias, pero al que contribuye con su especificidad. Sus trabajos, junto con los de De Tezanos *et al.*, (1983), de fuerte tradición sociológica y pedagógica respectivamente, han aportado conocimiento teórico al estudio de la relación escuela-sociedad y escuela-comunidad; constituyen antecedentes etnográficos para documentar la realidad escolar en su devenir diario y amplían las posibilidades explicativas de la diversidad, multiplicidad y complejidad de la escuela colombiana al proporcionar argumentos de su sentido y pertinencia.

En este horizonte, lo que proponemos entender es que, en la tradición intelectual colombiana, varios de los autores que elaboran o trabajan con alguna de las metáforas citadas, de ninguna manera arriban a conclusiones que pongan en cuestión el sentido de la escuela y exijan su reinención, como sí lo hacen las posturas detractoras. Sus estudios han permitido comprender que estas metáforas sirvieron de imagen para movilizar mucho más que expectativas y concepciones, estas ilustraron lo que significó la emergencia de esta institución en tanto proyecto moderno, y su funcionamiento acorde con los encargos que le hizo la sociedad de la época.

Las articulaciones metafóricas con la fábrica y la cárcel han sido medios para comprender, en perspectiva histórica, el surgimiento de eso que llamamos escuela —con todos sus ires y venires, vicisitudes y tensiones— y los modos en que sus dispositivos modernos de producción y disciplinamiento organizaron su formato escolar e hicieron posible su institucionalización. Así las cosas, el hecho de que hoy sean otros los modos de operar que estos agencian, y otras las tareas que le encargan quienes declaran la desaparición de la escuela por no estar respondiendo a la concepción que tienen de esta, no significa que el uso de aquellas articulaciones metafóricas justifique la negación de sentido que proclaman.

Quizá hoy otras metáforas productivas acorde con los componentes del modelo económico vigente y de los intereses de su campo profesional les haría más sentido; no obstante, para hablar de la escuela desde viejas o nuevas metáforas es indispensable —insistimos— clarificar los límites entre las elecciones y exigencias intrínsecas a peticiones de principios de conservación del orden social, institucional, económico, científico y disciplinar propios de cada perspectiva desde donde se le mira, sin reproducirlos como

naturalizaciones de deseos caprichosos del deber ser; para ello consideramos importante salirnos de los lugares cómodos de la crítica burocrática para atender a las condiciones materiales e históricas de su constitución e institucionalización.

## Conclusión

Las metáforas sobre la existencia de la escuela han servido a la comunidad académica e intelectual para explicar los dispositivos de funcionamiento de esta institución de acuerdo con las condiciones históricas que han sido posibilidad de su existencia; son los usos que se hacen de estas los que reducen su significado o amplían sus sentidos a partir de los intereses y las motivaciones de las perspectivas desde las cuales se posicionan quienes disertan sobre esta. En nuestro contexto colombiano, los usos metafóricos que exigen su condena muestran agotamientos y reducciones problemáticas; necesitamos continuar sumando argumentos en su defensa, fundamentados no en idealizaciones o romanticismos, sino en conceptualizaciones y comprensiones pedagógicas de sus realidades cotidianas, por lo menos, más justas, democráticas y esperanzadoras.

La experiencia escolar es uno de los posibles caminos fértiles para tal cometido. Invitamos a seguir teorizando acerca de su riqueza y amplitud conceptual desde tradiciones de pensamiento, campos científicos, disciplinares y profesionales que contribuyan a provocar más rupturas en los sobreentendidos circundantes sobre la escuela colombiana. Tanto los académicos del campo de la educación, como los maestros que habitan su escuela desde la reflexión y que buscan espacios formativos para pensársela o que están interesados en la investigación educativa, pues tienen mucho que aportar a las conversaciones que aquí dejamos abiertas.

## Referencias

- Álvarez, A. (1991). El maestro: historia de un oficio. *Revista Colombiana de Educación*, 22-23. <https://doi.org/10.17227/01203916.5196>
- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la Escuela*. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Magisterio.
- Álvarez, A. (2015a). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 21-29. <https://bit.ly/3JCYwc2>
- Álvarez, A. (2015b). La escuela funciona con la dinámica de las instituciones sociales (Editorial). *Nodos y Nudos*, 4(38). <https://doi.org/10.17227/01224328.4325>

- Álvarez, A. (2016). Volver a la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(40), 77-84. <https://doi.org/10.17227/01224328.5248>
- Álvarez, A. (2020a). La gramática del saber escolar. *ETD: Educação Temática Digital*, 22(4), 820-836. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i4.8660138>
- Álvarez, A. (2020b). La pandemia y el oficio de enseñar. *Magazín Aula Urbana*, 118, 12-13. <https://bit.ly/426Mxe6>
- Álvarez, A. (2021). Escuela, política y pedagogía. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 140-157. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.140-157>
- Álvarez, A., Ríos, R., y Martínez, M. (2020). Cultura, saberes y disciplinas escolares en Iberoamérica. *ETD: Educação Temática Digital*, 22(4), 787-792. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i4.8657761>
- Álvarez, A., Unda, M. del P. U., García, N., y Orozco, J. (2021). Valorar la experiencia, volver a la escuela. Aproximaciones a las prácticas de las escuelas oficiales de Bogotá en tiempos de confinamiento. *Educación y Ciudad*, 41, 19-39. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2633>
- Álvarez, A. (2023a). Columna del rector: la educación en el gobierno del cambio. *El Espectador*. <https://acortar.link/gPNyt3>
- Álvarez, A. (2023b, mayo 24). ¿Medir la calidad o garantizar el derecho a la educación? *El Espectador*. <https://acortar.link/gRPfml>
- Álvarez, J. (2009). Del disciplinamiento a la indisciplina: una lectura de la escuela desde la concepción Foucaultiana de liberalismo. *Escritos*, 17(38), 170-198. <https://acortar.link/vS7MAx>
- Arango, A. (2015). Cronología bibliográfica del Grupo Federici. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(19-20), 103-112. <https://acortar.link/c4wvWY>
- Arata, N., Escalante, C., y Padawer, A. (2018). *Elsie Rockwell: vivir entre escuelas, relatos y presencias. Antología esencial*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://bit.ly/3ZLRfw6>
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI-WAECE. [AMEIcuentosanimados]. (23 de mayo de 2019). *Franco Tonucci: La escuela que queremos*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/m8JE7z>
- Ball, S., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Baquero, R., Diker, G., y Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial.
- Bárcena, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 41-67. <https://doi.org/10.14201/teri.20411>
- Barcena, F. (2021). *La vida estudiantil, o el estudio como una forma de vida*. [Presentación en papel]. Universidad Complutense de Madrid. <https://acortar.link/0jLl1A>
- Bárcena, F. (2022). La casa en la casa: Meditación sobre el lugar del estudio. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 148-157. <https://acortar.link/ky3OMJ>
- Bárcena, F., Larrosa, J., y Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 233-259. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_40-1\\_11](https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11)
- Bárcena, F., López, M., y Larrosa, J. (2020). *Elogio del estudio*. Miño y Dávila.
- Barragán, B. (2017). *La escolarización en Colombia (1970-2015) de las instituciones de enseñanza a las instituciones de aprendizaje* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia. <https://acortar.link/eTElFR>
- Bazarrá, L. y Casanova, O. (2016). *La escuela ya no es un lugar. La revolución metodológica está creando el futuro*. Arcix Formación.
- Benjamin, W. (1998). Experiencia y pobreza. En *Discursos interrumpidos* (pp. 167-173). Taurus.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia Barcelona.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Buitrago, B., y Herrera, C. (1999). El cuerpo del niño al interior de la organización temporal de la escuela primaria en Colombia, entre 1870 y 1890. *Educación y Pedagogía*, 11(23-24), 99-129. <https://bit.ly/3yCOYaA>
- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Homo Sapiens.
- Brailovsky, D. (2018). Lo nuevo y lo tradicional en educación: Una oposición engañosa. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(9), 161-178. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.963>
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Noveduc Perfiles.
- Brailovsky, D. (2020a). Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién? *Educación en Córdoba*, 15(37), 1-7. <https://bit.ly/3J6eQ3C>
- Brailovsky, D. (2020b). *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Noveduc.
- Brailovsky, D., Alliaud, A., Antelo, E., Narodowski, M., Báez, L., Brailovsky, N., Wisniacki, F., y Passarotto, A. (2008). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Noveduc Libros.

- Cajiao, F. (1996). Atlántida: Una aproximación al adolescente escolar colombiano. *Nómadas*, 4, 1-13. <https://acortar.link/gPNyt3>
- Cajiao, F. (2005). Educación, escuela y diversidad. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 37(2), 37-27. <https://acortar.link/EckiGs>
- Cajiao, F. (2019). *¿Qué constituye la institucionalidad en un colegio? Institucionalidad y convivencia*. [Presentación en papel] Serie Investigación IDEP. Ciudadanía y Convivencia. Memorias del Seminario Internacional. <https://acortar.link/rX9bsZ>
- Canal ISEP. (23 de abril de 2020a). *“La clase en pantuflas” Conversatorio virtual con Inés Dussel*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/KOLLOY>
- Canal ISEP. (9 de septiembre de 2020b). *El oficio docente y la escuela por venir. Conversaciones desde el escenario actual con Jan Masschelein, Jorge Larrosa e Inés Dussel*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/OJVldu>
- Carvajal, G. (2019). *Creando talentos*. Tiresias Internacional.
- Chavarriaga, L., y Ochoa, N. (2015). *Efectos del disciplinamiento en la escuela en la configuración de la subjetividad* [Master Thesis]. Universidad de Manizales. <https://acortar.link/YlzMuL>
- Condori, J. (2019). La educación en tiempos líquidos: esbozos a partir de las disertaciones de Ken Robinson. *Alétheia*, 7(1), 19-23. <https://doi.org/10.33539/aletheia.2019.n7.2148>
- Daniel Brailovsky Unipe. (18 de marzo de 2022). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas pedagogías? Daniel Brailovsky en la Universidad Nacional de Salta*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/fv1eoh>
- De Tezanos, Araceli, A. de, Muñoz, G., y Romero, E. (1983). *Escuela y comunidad: un problema de sentido*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones.
- Derrida, J. (1997). *El tiempo de una tesis: deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Proyecto.
- Di Deo, A. (2018). La escuela, esa joven tecnología de poder. Escuela y medicalización de las infancias como dispositivos de disciplinamiento social. *EDU REVIEW. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(4), 235-243. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v6.1852>
- Doin, G. (Director). (2012). *La educación prohibida*. [Película]. Eulam Producciones. <https://acortar.link/ukpeuK>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 305-335. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 30, 180-193. <https://acortar.link/1Xwqu7>
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, 22, 1-22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Dussel, I. (2018a). La politización y la popularización como domesticación de la escuela: Contrapuntos latinoamericanos. En J. Larrosa Bondía, *Elogio de la escuela* (pp. 139-147). Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2018b). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa Bondía, *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico1. *Educación en Revista*, 76, 13-29. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67776>
- Dussel, I., y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada*. Ediciones Manantial.
- Dussel, I., Brito, A., y Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana.
- Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Dussel, I., y Páez, Y. (2022). Los espacios escolares transformados: narrativas y dibujos sobre la experiencia escolar en pandemia. *Korpus* 21, 275-292. <https://doi.org/10.22136/korpus212022111>
- Echeverri, J., Saldarriaga, O., Caruso, M., Martínez, A., Orozco, J., Quiceno, H., Runge, A., Gárces, J., Muñoz, D., y Yarza, A. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre Editores.
- Echeverri, J. (2020, octubre 15). *Los silencios de la escuela*. [Discurso principal]. VII Foro Educativo: Respuestas de la escuela en escenarios de crisis. IE Héctor Abad Gómez. <https://acortar.link/Rj9hPe>
- Ediciones Deceducando. (24 de septiembre de 2020). *Conversación con Jorge Larrosa*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/WLuFOM>
- Editorial Aula de humanidades. (21 de septiembre de 2020). *Presentación de libro: Confinados en las pantallas*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/dKLdg0>
- Educación Bogotá. (12 de junio de 2020). *La educación en tiempos de pandemia: una charla con Francesco Tonucci*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/dvjuCT>

- El Mostrador. (26 de mayo 2020). *Francesco Tonucci: La cuarentena no hace más que dejar al descubierto que la escuela no funciona*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/DRYfw5>
- El Parche Maestro. (9 de septiembre de 2020). *Charla de Carina Kaplan, conversación con Anna Ivette Rodríguez y presentación de materiales*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/AbP30b>
- Facultad de Ciencias de la Educación UMA. (30 de noviembre de 2020). *“En la casa del estudio” Conferencia de Fernando Bárcena*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/LdRlf3>
- Facultad de Educación - Universidad de Antioquia. (24 de febrero de 2020). *La Gramática del saber escolar por Alejandro Álvarez Gallego*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/HV0ZMa>
- FILO UBA. (julio 1 de julio de 2020a). *La escuela como máquina de educar. Nuevas lecturas de un viejo problema*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/1EHBRu>
- FILO UBA. (21 de octubre de 2020b). *Carina Kaplan: La cultura afectiva escolar en tiempos de pandemia*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/CkbsUz>
- Filosofía entre paréntesis. (28 de octubre de 2020). *Daniel Brailovsky: escuela: entre novedades y tradiciones*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/hk5Y7k>
- Fiorucci, F., y Bustamante, J. (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE Editorial Universitaria. <https://acortar.link/haSvSE>
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fundación Santillana. (14 de mayo de 2020). *El sentido de la escuela. Conversaciones con Daniel Brailovsky, Inés Dussel y Sofía Deza*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/tSuJUb>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una crítica del aprendizaje*. Traducción de Isidro Arias. Paidós.
- Goodman, P. (1976). *La des-educación obligatoria*. Fontanella.
- Granda, O. (2017). Introducción de la enseñanza mutua en las escuelas de Cuba, Guatemala y México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 219-243. <https://acortar.link/j7JD38>
- Gutiérrez de Álamo, P. (23 de octubre de 2020). Carlos Skliar: «Las escuelas son lugares, tiempos y formas que no debieran parecerse a ningún otro». *El Diario de la Educación*. <https://acortar.link/UcnPB1>
- Hub Yachana. (13 de abril de 2020). *La escuela va a pasar una prueba muy importante por Alejandro Álvarez*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/7T35oi>
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Traducción de Pablo Manzano. Morata
- Herrera, C. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista iberoamericana de educación*, 62, 69-87. <https://acortar.link/9XpPmX>
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela: subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares Corredor. <https://bit.ly/3FkW1sd>
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Kaplan, C. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 9, 117-128. <https://acortar.link/F64Cpd>
- Kaplan, C. (2019). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2020). *La vida en las escuelas: esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C. y Sulca, E. (2019). El sentimiento de vergüenza en la experiencia escolar de jóvenes indígenas. *Voces de la Educación*. 91(1),64-73. <https://acortar.link/lxcOXm>
- Kaplan, C., Szapu, E., y Hernández, I. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Voces de la educación.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-UNESCO. <https://acortar.link/h3R9XW>
- Klaric, J. [Jürgen Klaric]. (20 de noviembre de 2017). *Documental: Un crimen llamado educación*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/mWWW4>
- La Pedagogía que Vendrá. (19 de mayo de 2020a). *Carina Kaplan: La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/IhzyCV>
- La Pedagogía que Vendrá. (30 de junio de 2020b). *Carina Kaplan: Emociones y trama escolar en tiempos de pandemia*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/4zWXEZ>
- La Pedagogía que Vendrá. (30 de junio de 2020c). *Carina Kaplan: La escuela como horizonte de posibilidad*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/uh6hGB>

- López, A., Saldarriaga, O., y Obregón, J. (1993). Inspección, médico escolar y escuela defensiva en Colombia 1905-1938. *Revista Educación y Pedagogía*, 10-11, 147-155. <https://acortar.link/exJUGI>
- López, C. (2020). *Disciplinamiento social: el panóptico* [imagen]. Sociología Necesaria. <http://www.sociologianecesaria.com/2020/08/disciplinamiento-panoptico.html>
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 29-42. <https://acortar.link/0LwhZp>
- Larrosa, J. (2018). *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- Larrosa, J., Rechia, K., y Jaques, C. (2020). *Elogio del profesor*. Miño y Dávila.
- Liotard, (1989). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Traducción de Mariano Antolín Rato. Cátedra.
- Martínez, A., Álvarez, A., Barragán, B., Rubio, D., Quiceno, H., Echeverri, J., y Orozco, J. (2020). *Confinados en las pantallas. La escuela viral*. Editorial Aula de Humanidades.
- Martínez, J. (2020). Ken Robinson. Una mirada al interior del modelo educativo fomentando la creatividad. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 2(3), 16-17. <https://acortar.link/tR2wuR>
- Martínez, L. (2018, septiembre 14). *La escuela y los dispositivos de disciplinamiento reflexiones en torno a la noción de cuerpo docil*. [Presentación en papel]. Portal de eventos y memorias UPTC. <https://acortar.link/UuaRw0>
- Masschelein, J. (2019). La escuela como práctica y tecnología de la pertenencia al mundo (Trad. B. A. Morantes, y J. G. Díaz). *Praxis y Saber*, 10(24). <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.10034>
- Masschelein, J., y Simons, M. (2018a). La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora? En J. Larrosa Bondía, *Elogio de la escuela* (pp. 19-39). Miño y Dávila.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2018b). Experiencias escolares: intentando encontrar una voz pedagógica. En J. Larrosa Bondía, *Elogio de la Escuela* (pp. 42-62). Miño y Dávila.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2019). Bringing more “school” into our educational institutions. Reclaiming school as pedagogic form. In *Unterrichtsentwicklung macht Schule Forschung und Innovation im Fachunterricht* (pp. 11-30). Springer. <https://bit.ly/3Je3SZY>
- Masschelein, J., Simons, M., y Larrosa, J. (2019). The matter with/of school. Storylines of the scholastic fable. (135-153). In R. Mayer et al, *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*. Springer VS. <https://bit.ly/42dKAWj>
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Octaedro.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Meirieu, P. (2022). *Lo que la escuela puede hacer todavía por la democracia*. Editorial Popular.
- Meirieu, P. (2020, abril 22). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? *Espacio Pedagógico.UNLP*. <https://acortar.link/F5aQ5k>
- Menchén, F. (2022). *La escuela galáctica: Prototipo de escuela creativa transformadora*. Editorial Círculo Rojo.
- Meta Librería (11 de junio de 2022). *Estudio y vida filosófica Fernando Bárcena y Fernando Fuentes*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/EinBjV>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (21 de mayo de 2020a). *Elsie Rockwell y Marcelo Caruso exponen: ¿reinventar la escuela? Reflexiones desde una perspectiva histórica*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/Sm8gUs>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (21 de mayo de 2020b). *Jornadas de formación docente. Inés Dussel y Flavia Terigi: el desafío político de continuar enseñando con sentido inclusivo. Las prácticas en contextos de distanciamiento*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/7m18di>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). Todos a aprender: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. *Prensa*. <https://acortar.link/YpVkhL>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Aprendamos todos a leer: Guía para el docente*. Una Tinta Medios S. A. S. <https://acortar.link/QGp9Zt>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (29 de mayo de 2020). *Charla con maestros: por una buena escuela en tiempos del coronavirus*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/XbH6MN>
- Murcia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista Guillermo de Ockham*, 2(1), 29-41. <https://doi.org/10.21500/22563202.445>
- Murillo, G. (2002). Por una microfísica de la cultura escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(32), 139-159. <https://acortar.link/tgNftf>
- Museo Pedagógico Colombiano. (14 de febrero de 2022). *Pieza del mes de febrero de 2022: manual de enseñanza mutua*. Museo Pedagógico Colombiano. Universidad Pedagógica Nacional. <https://acortar.link/3dFlza>
- Nietzsche, F. (1882). *La gaya ciencia*. Tecnos.
- Noguera, C. (1997). Educación y democracia: Más allá de la escuela y el maestro. *Educación y Ciudad*, 3, 30-39. <https://doi.org/10.36737/01230425.n3.249>



- Palacio, L., y Salinas, M. (1995). Notas para una reflexión sobre la escuela. *Educación y Pedagogía*, 6(12 y 13), 23-40. <https://acortar.link/rIFyPe>
- Palacios, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 335-375. <http://dx.doi.org/10.9757/Rhela.21.11>
- Palacios, N., y Herrera, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 413-437.
- Parra, R. (1986). *La escuela inconclusa*. Plaza y Janés.
- Parra, R. (1992). *La escuela violenta*. Tercer Mundo Editores.
- Parra, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia*. Fundación para la Educación Superior (FES), Colciencias y Tercer Mundo Editores.
- Parra, R., Castañeda, E., Camargo, M., Tedesco, J., y Cajiao, F. (1997). *La innovación escolar y el cambio social*. Fundación para la Educación Superiores (FES) Colciencias y Tercer Mundo Editores.
- Parra, R., Parra, F., y Lozano, M. (2006). *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Convenio Andrés Bello.
- Pérez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Historia de la educación en la Argentina. Galerna. <https://acortar.link/rsvHyB>
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela como plataforma de la patria*. Clacso. UNIPE Editorial Universitaria. <https://acortar.link/qbfCsJ>
- Quiceno, H. (2001). El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 53-67. <https://acortar.link/22pwUE>
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barral Editores.
- Revista Semana. (25 de mayo de 2019). "La escuela murió y hay que cerrarla": Guillermo Carvajal. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/jpleGC>
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Rojas, M. (2008). Sobre la disciplina y las aparentes fracturas en los preceptos de disciplinamiento escolar. *Hologramática*, 5(8), 51-69. <https://acortar.link/tB1a5Q>
- Rockwell, E. (1982). *De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Rockwell, E. (1995). *La Escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, 44, 13-39. <https://acortar.link/ilUXED>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Runge, A. (2006). Retos actuales de las facultades de educación: apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente. *Revista Educación y Pedagogía, [Separata]*. <https://acortar.link/7Y843s>
- Runge, A., Garcés, J., y Muñoz, D. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En J. A. Echeverri, *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 201-222). Siglo del Hombre Editores. <https://acortar.link/JTZgeA>
- Runge, A., Hincapié, A., Muñoz, D., y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. <https://acortar.link/pytvw>
- Runge, A., y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación: de nuevo, una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. <https://acortar.link/vTiIJZ>
- Runge, A., y Murillo, G. (2018). Profesión maestro y cultura escolar: relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 3(8), 397-415. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p397-415>
- Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.
- Saldarriaga, J. (2016). Las escuelas críticas: entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1389-1404. <https://acortar.link/Yvl0gb>
- Saldarriaga, Ó. (2014). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Memoria y Sociedad*, 479. <https://acortar.link/O7SSW2>
- Saldarriaga, Ó. (2016). La "escuela estallada": diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y Sociedad*, 20(41), 2-12. <https://acortar.link/uZaLNQ>
- Sarmiento, G. (17 de mayo de 2020). Francesco Tonucci: "Cuando empecemos de nuevo, deberemos inventar otra escuela". *Tiempo Argentino*. <https://acortar.link/5b11kO>

- Secretaría de Educación Almirante Brown. (3 de septiembre de 2020). *Daniel Brailovsky: ecos del tiempo escolar. Congreso Internacional de Educación*. [Archivo de video]. YouTube. <https://acortar.link/7KpqQZ>
- Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/Perfiles.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, (30), 23-35. <https://acortar.link/YlbKNE>
- Southwell, M. (2011a). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis educativa*, 6(1), 67-78. <https://acortar.link/4AFJAY>
- Southwell, M. (2011b). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En M. Arroyo, *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. (pp. 28-37). Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell, M. (2012). *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. HomoSapiens.
- Southwell, M. (2020a). *Hacer posible la escuela: vínculos intergeneracionales y formas de reconocimiento en la escuela secundaria*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Southwell, M. (2020b). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://acortar.link/nyPiqf>
- Southwell, M., y Dussel, I. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor de la Educación*. <https://acortar.link/5eW5Rd>
- Tenti, E. (1995). *La Escuela Vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Losada.
- Tenti, E. (2000a). Culturas juveniles y cultura escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 40-41. <https://doi.org/10.17227/01203916.7772>
- Tenti, E. (2000b). *Una escuela para los adolescentes*. Losada.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-71. <https://acortar.link/QOYdKS>
- Terigi, F. (5 de mayo de 2020). Cuando no ir a la escuela es una política de cuidado: reflexiones sobre un suceso extraordinario. *Noticias UNGS*. <https://acortar.link/tAxB7r>
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Ediciones Manantial.
- Tiramonti, G., Arroyo, M., Southwell, M. M., Llinás, P., Nobile, M., Poliak, N., Sendón, M., Tobeña, V., y Ziegler, S. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones.
- Tonucci, F. (1997). La verdadera reforma empieza a los tres años. *Revista Investigación en la Escuela*. 33, 5-16. <http://hdl.handle.net/11441/59824>
- Tonucci, F. (2008). *La maquinaria escolar*. Centro de Documentación Crítica. <https://acortar.link/3tPLew>
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta*. GRAO.
- Zuluaga, O., Echeverri, J., Martínez, A., Restrepo, S., y Quiçeno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura (Fecode)*, 14. <https://acortar.link/CPheCK>