

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

## **Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación<sup>1</sup>**

**Experience and narrative: essay on the knowledge school field as subjectivation**

**Experience et narration: essai sur la connaissance scolaire comme champ de subjectivation**

### **Bernardo Barragán Castrillón**

Licenciado en Filosofía y Letras Universidad Pontificia Bolivariana  
Especialista en Desarrollo del Pensamiento en Educación  
Universidad de Antioquia  
Magíster en Educación Universidad de Antioquia  
Doctor(C) en Historia de la Educación Universidad de Antioquia  
Docente investigador Universidad de Antioquia  
Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia  
Coordinador del grupo de Investigación Estudios educativos en Cognición,  
Infancia y discurso  
correos: bacarale@gmail.com, berbarra@yahoo.com

**Tipo de artículo:** Resultado de investigación tipo reflexión

**Recepción:** 2010-11-03

**Revisión:** 2011-01-24

**Aprobación:** 2011-02-01

---

<sup>1</sup> Este artículo hace parte del proyecto de tesis doctoral del autor titulado: *Gubernamentalidad, subjetividad y verdad: una historia de la escolarización en Colombia (1950-2000)*, inscrito en el marco del macro proyecto de investigación: "Paradigmas y conceptos de la pedagogía en Colombia" apoyado por Colciencias. Cuyo investigador principal es el profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez y el autor Coinvestigador. Código 1115-452-21145 (Colciencias) Universidad de Antioquia.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

## Contenido

1. Introducción
2. Educación y conocimiento objetivo
3. Experiencia, sujeto y escuela
4. A manera de conclusión: relato y escuela
5. Lista de referencias

### Resumen

Este artículo busca problematizar la relación que en la escuela del presente se ha ido formado con el conocimiento, y cómo por una vía que puede denominarse inversa, esta relación ha negado la experiencia como campo de subjetivación, entendido este como los actos de modificación que producimos sobre nosotros mismos y sobre los demás e incluso sobre las instituciones. Para llevar a cabo dicho ejercicio crítico se ha acudido a las nociones desarrolladas por Michel Foucault de *Subjetivación* y *Gubernamentalidad*, y las de Paul Ricoeur *Relato* e *Intriga*, las cuales permiten plantear una nueva manera de ver la relación entre experiencia y conocimiento en la educación. Como conclusión, existe un gran esfuerzo en los discursos de la educación de hoy por objetivar el conocimiento, lo que trae como consecuencia la negación de la experiencia y del relato como prácticas de subjetivación en tanto experiencia de sí.

### Palabras clave

Campo de objetivación, Campo de subjetivación, Conocimiento escolar, Experiencia, Relato.

### Abstract

This article try to pose questions on the relationship that has been formed in the present school with the knowledge and, how through a way that can be called reverse, this relationship has denied the experience as a field of subjectivation, this understood as modifying acts we produce over ourselves and over others, even over institutions. To carry out this critical exercise we have used as reference the ideas developed by Michel Foucault on *Governmentality and Subjectivation*, and those of Paul Ricoeur *Time and Narrative*, which enabled us to propose a new way of seeing the relationship

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

between experience and knowledge in education. As a conclusion, there is a strong effort in education discourse today trying to objectify the knowledge, which results in the denial of experience and narration as subjectivation practices while they are self experiences.

### **Keywords**

Field of subjectivation, Narration, Experience, School knowledge, Field of Objectification.

### **Résumé**

Cet article essaye de problématiser la relation qui a l'école actuelle avec la connaissance, et comme à travers de une voie qui nous pouvons appeler inverse, cette relation a nié l'expérience comme champ de subjectivation, compris comme les actes de modification qui nous produisons sur nous-mêmes et sur les autres, même sur les institutions. Pour réaliser cet exercice critique nous avons utilisés les notions développés par Michel Foucault de *Subjectivation et Gouvernementalité*, et ces de Paul Ricœur : *Temps et Récit*, qui nous permettons une nouvelle manière de voir la relation entre expérience et connaissance dans l'éducation. En guise de conclusion, il y a un grand effort dans les discours d'éducation d'aujourd'hui pour objectiver la connaissance, ce qui a comme conséquence la négation de l'expérience et du récit comme pratiques de subjectivation pendant qu'expérience de soi.

### **Mots-clés**

Champ d'objectivation, Champ de subjectivation, Connaissance scolaire, Expérience, Récit.

## **1. Introducción**

Uno de los problemas más cruciales de la educación<sup>2</sup> y por supuesto de nuestra sociedad, es aquel que nos permite ver cómo ha sido la relación de ésta con el conocimiento. Este problema no resulta interesante porque sea un problema nuevo –en el sentido periodístico del término– sino y por el contrario, porque es un asunto que no deja de ser recurrente y que no deja de aparecer de una y otra forma en la historia de la educación, y por supuesto, de su institucionalidad que es la escuela en todos sus niveles; la recurrencia de la relación histórica entre conocimiento y

---

<sup>2</sup> Entiendo la educación como un acto de gubernamentalidad, esto es, acciones que tienen por fin modificar al individuo, no sólo desde el punto de vista cognoscitivo sino también desde el punto de vista político, ético y estético.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

educación constituye un elemento digno de ser pensado<sup>3</sup> para poder ver cómo opera esa relación en la formación o transformación del sujeto escolar y poder mirar que hace el conocimiento con el sujeto cuando está siendo educado y qué relación produce el sujeto con el conocimiento que se produce en la escuela, de tal manera es necesario explorar esta doble vía, la que va del conocimiento al sujeto y la que va del sujeto al conocimiento<sup>4</sup>, para ello se distinguen en principio dos vías.

La primera se denominará la vía de la objetivación del conocimiento, y la segunda, la vía de la experiencia del conocimiento. Ahora, no es que estas vías se excluyan en su relación, mejor aún, esa relación es bastante positiva en el sentido que produce cosas en los sujetos, en el conocimiento y en la escuela como institución, y puede verse en el lenguaje entendido como acción narrativa de la experiencia del sujeto.

Tradicionalmente la vía de la objetivación ha sido la que más intentos ha tenido por establecerse e incluso la que ha contado con más esfuerzos para ser estudiada y analizada; esto ha traído como consecuencia que la gran mayoría de trabajos que se han hecho sobre la educación, especialmente a partir de la Revolución Industrial, tengan que ver con el afán de hacer objetivo el conocimiento en la escuela. La común unidad de las grandes tradiciones pedagógicas desde Comenio, quien concibe la escuela como un taller de hombres (Cuesta, 2005) hasta el cognitivismo constructivo (como empresa para modificar la mente) ha tenido como misión única, volver objetivo el conocimiento en la escuela, y objetivo aquí tiene un significado múltiple porque en esta objetividad están involucrados aspectos de tipo social, económico, pedagógico, educativo e incluso político; esto significa que la objetividad del conocimiento no se juega sólo en el ámbito de su científicidad, sino en el ámbito de las demás fuerzas que lo intervienen; igualmente la objetividad está en el ámbito de la generalización o globalización del conocimiento, de sus formas de construcción, de sus formas de transmisión, de sus formas de apropiación, de sus formas de enseñanza, de sus formas de aprendizaje de sus formas de uso e incluso de su validez cultural.

---

<sup>3</sup> Entiendo el pensamiento como la elaboración de herramientas para actuar en el mundo, en este sentido el pensador sería alguien como un ingeniero de artefactos para modificar la realidad. De igual manera la pedagogía tendría que ser el lugar en el que se producen esos artefactos y el pedagogo alguien que los produce, esto es, un pensador (Zuluaga,1999).

<sup>4</sup>Entiendo el conocimiento como un juego de relaciones entre los sujetos, las instituciones, las prácticas y los saberes, además es importante señalar en este punto que siempre las modificaciones se producen en una doble vía y en todos los sentidos, y aunque el conocimiento modifica, a su vez es modificado.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

De hecho, en la literatura pedagógica contemporánea de los últimos veinte años han ido apareciendo algunas nociones que formalizan ese sentido de lo objetivo del conocimiento en la escuela tales como: objetivos, logros, competencias, estándares, progreso, autonomía; para relacionar algunas que tienen una estricta relación con la evaluación de los contenidos escolares y con la eficiencia y la eficacia de estos en relación con los sujetos que se forman.

Pienso que la objetividad en este sentido está asociada al proyecto moderno (Caruso, 2005), entendida la modernidad como una manera de relacionarse el hombre y el conocimiento con la verdad; esta relación ha tenido tres lugares de positividad en la historia del siglo XX en la escuela, a saber: el progreso, la eficiencia y la eficacia.

La idea de progreso en la educación (Colom, 1994; Martínez, 2004), ha estado asociada especialmente con asuntos estadísticos tales como: tasa de escolarización, cobertura, número de maestros y su nivel de formación, número de graduados, deserción escolar; mejoramiento físico de las escuelas, uso de nuevas tecnologías, entre otras; igualmente se ha ido relacionando con el concepto "de un mejor aprendizaje", mejoramiento de las habilidades de aprendizaje, desarrollo de la mente, formación durante toda la vida y especialmente en nuestro presente con el concepto de competencias y estándares. Este panorama sugiere que la objetividad se ha instalado en tres lugares especialmente: los cuerpos, las instituciones y la mente, y (Ossenbach, 2001) estaría asociada a: la instrucción pública siglo XIX, consolidación del Estado, secularización de los sistemas educativos nacionales y la educación de masas.

La otra vía que he denominado la de la "experiencia del conocimiento" lo que produce en relación con la anterior es una tensión, que de cierta forma ya había sido denunciada por Husserl (1986) cuando se preguntó por la relación entre las ciencias y la vida. Aunque las ciencias no son el conocimiento, sino más bien el conocimiento institucionalizado y su funcionamiento en un haz de relaciones, esto es el conocimiento validado por las relaciones de poder; el conocimiento en el sentido amplio se enfrenta al mismo problema planteado por Husserl cuando nos preguntamos por su relación con la experiencia.

Digamos a la manera como lo señala la filosofía de la sospecha (Nietzsche, 1992) el "conocimiento" de la ciencia es demasiado solemne frente a la experiencia que es vida, esta larga tensión inaugurada cuando Platón opuso el logos al mito supone que existe el "conocimiento" de una parte y la "experiencia" de otra; la tesis planteada es que la escuela se ha convertido en el lugar donde esta tensión es más evidente en tanto separó el "conocimiento" de la vida y volvió la vida objeto de

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

conocimiento y paulatinamente invalidó la experiencia, la puso en entredicho y la censuró al punto que aprender e incluso enseñar, y más aún formarse, significa hoy tener conocimiento "objetivo" de una ciencia, de un oficio, de una profesión.

Lo que realmente problematiza el "conocimiento objetivo" es al sujeto que bajo esta imagen queda en entredicho, desconocido, constreñido a la racionalidad de lo que puede ser dicho por la razón. No hay subjetivación posible en la escuela objetiva, en tanto la subjetivación está en el campo de la experiencia que transforma al sujeto y le permite narrar el acontecimiento vivido y no simplemente verlo en la asepsia de la ciencia.

La "experiencia" permite al sujeto narrar la experiencia del conocimiento y no simplemente objetivar la experiencia, lo que a mi manera de ver sería una negación de sí mismo. Ahora, antes de continuar es necesario tomar algunas precauciones respecto a lo que significa hablar de sujeto. (Benjamin, 2001).

La primera precaución es la "precaución objetiva" o del "sujeto disuelto". Ésta muestra cómo estas expresiones son usadas por multitud de disciplinas para referirse más que a concepciones distintas a diferentes posiciones que puede asumir el sujeto en ellas. Sin embargo, más que "sujeto", éste es mirado como objeto de conocimiento y se nombra como sujeto de la salud, sujeto de la economía, sujeto de deseo, sujeto de aprendizaje y sujeto de enseñanza; entre otros. Esto sugiere, por ejemplo, que para las ciencias de la educación (Sáenz, 2010) la pregunta no es por el "sujeto que aprende" sino sobre qué conocimiento se tiene sobre ese sujeto desde la economía, la psicología, la sociología y la antropología; que permita allende de las narrativas propias de la pedagogía y del sujeto que aprende, conocerlo en el marco de las cifras, de los procesos mentales, de las estadísticas y de la cobertura, de los que rinden, de los que ganan y de los que pierden; sin una narrativa del la enseñanza o del sujeto que conoce como experiencia de sí.

El problema fundamental es que esto ocurra en la pedagogía o en la educación, como se prefiera; especialmente porque en el presente para el estado evaluador no importa quién aprende o quién enseña (sujetos), dónde se aprende (instituciones) o qué se aprende (discursos); sino cómo se aprende, que se aprende, cómo se enseña y qué se enseña; en consecuencia el sujeto de aprendizaje y el de la enseñanza no son realmente "sujetos", sino objetos de conocimiento controlados por la evaluación y lo que importa en este sentido es la manera como se adquieren los aprendizajes y si son eficientes y eficaces, no su funcionamiento o su narración. En suma el problema es creer que todo se

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

juega en el campo del conocimiento objetivo, aún si se piensa en las emociones, en lo social y las diferencias entre sujetos.

La segunda precaución es la del "sujeto sujetado" o la "precaución subjetiva". En ésta el sujeto se toma como el lugar desde donde todo puede ser dicho o controvertido o imaginado o inventado o reivindicado; este sujeto sujetado a sí mismo y sujeto a nada, niega las relaciones y niega que el producto de estas relaciones es algo distinto a él y que aunque puede decir, imaginar, inventar y controvertir está determinado por el campo de las relaciones con instituciones, saberes, prácticas y discursos. En este sentido toda realidad es producto tanto del sujeto como de las sujeciones a que está sometido.

La tercera precaución es la "antropológica"; a pesar de Foucault no podemos creer que el sujeto ha muerto, aunque sabemos que con el surgimiento de las "ciencias humanas" un tipo de sujeto murió, que es quizá el sujeto en el que hay que volver a pensar; sabemos también que la escuela y sus aliados acabaron con el sujeto de la experiencia, sin embargo, el sujeto sigue resistiéndose. En este sentido quizá sea mejor hablar de sujetos y subjetividades y no de sujeto. Es aquí donde aparece el problema del sentido de la escuela, del maestro, de la enseñanza y del aprendizaje que aquí planteamos a partir de la experiencia y a partir de la narración como aquello que puede ser dicho sobre algo o alguien en el tiempo y que funcionan como categorías de análisis y como conceptos herramienta. En suma, la idea es explorar el poder de estas categorías para comprender la educación desde otra perspectiva y pensar la relación teoría-práctica y problematizar el conocimiento que se enseña en las escuelas y que atraviesa toda la sociedad, pensada hoy como sociedad educadora o sociedad de conocimiento.

A continuación se mostrará cómo es que el ámbito de lo que acabamos de señalar ocurre en la relación entre educación y conocimiento objetivo, se trata de plantear que el conocimiento objetivo ha sido la narrativa dominante en la educación que no ha permitido otras formas del relato en el que la experiencia de formación sea un ejercicio del cuidado de sí.

## **2. Educación y conocimiento objetivo**

La relación educación y conocimiento parece haberse construido en una sola vía, la vía de la objetividad, la cual está amparada primero en el cartesianismo, posteriormente en la filosofía Kantiana, luego en la filosofía analítica, posteriormente en la psicología experimental y por último en la psicología cognitiva. Esta relación funciona hoy en la escuela como una búsqueda de la verdad, el ánimo de la escuela es estar en la verdad y la verdad es lo objetivo, lo universal, lo estandarizado, lo global. Para ello la educación ha creado una maquinaria absolutamente compleja

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

e incluso difícil de ser problematizada a través de la relación entre las instituciones, los sujetos y los saberes. Esta maquinaria está hecha, en primer lugar, de la razón indubitable que pone a la experiencia en la sombra; incluso tal como lo planteó la escuela activa en los trabajos y las prácticas propuestas por María Montessori, 1986; Decroly, 1929; Nieto Caballero, 1979 y Luzuriaga, 1958, donde la experiencia no constituye una acción narrativa, sino un experimento.

La escuela cartesiana enseña la duda para llegar a lo indubitable, pensar entonces, es un acto que nos lleva a la certeza, a las ideas claras y distintas; podría decirse que ésta es la primera forma de la escuela moderna, determinada a partir del conocimiento racional.

El problema del conocimiento objetivo nos lleva indefectiblemente al problema del lenguaje, y a su vez este nos lleva al problema del sentido. En nuestra cultura occidental el lenguaje objetivo se funda en la tradición kantiana de los enunciados de la ciencia cuya pretensión fundamental estriba en poder ser discutidos y probados como juicios sintéticos a priori y así producir un avance en los postulados científicos; en este sentido la objetividad no es más que el uso de la razón crítica como instrumento de validación del mundo en el sentido ilustrado de esta, y en efecto, pareciera como si la escuela fuera el lugar donde esto mejor ocurre, en tanto allí la objetividad depende de la manera en que un estudiante comienza a usar correctamente los juicios de la ciencia para de cierta manera discutirlos y ponerlos a prueba allende de su subjetividad,<sup>5</sup> en consecuencia el sentido estaría en el ámbito de los consensos universales y en la oportunidad de operar en ellos (Marchesi, 2009). El lenguaje de la ciencia como lenguaje objetivo pone en entredicho todo aquello que no esté en la razón kantiana, y pone el sentido en la racionalidad que el sujeto le impone al mundo por encima de su experiencia en donde lo vivido es lo vivido objetivo.

El sujeto, a pesar de que comprende el lenguaje de la ciencia como algo vivido en la academia, no alcanza a encontrar el sentido de dicha comprensión; digámoslo, para utilizar una expresión de Ricoeur (2002), que el sujeto no es capaz de producir intrigas al interior del lenguaje objetivo si no lo ha comprendido en su experiencia, lo que hace que sólo se mantenga en el movimiento aparente de la ciencia.

---

<sup>5</sup> Es importante señalar que los trabajos desarrollados por Foucault en La hermenéutica del sujeto (2000), La historia de la sexualidad (2005) especialmente el tomo II titulado: El uso de los placeres e incluso el trabajo desarrollado en el nacimiento de la biopolítica (2007) y los trabajos desarrollados por Larrosa (2000), tienen una muy interesante relación con el trabajo de Ricoeur en el ámbito del problema de la experiencia, el sentido y el sujeto.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

Por ejemplo, los saberes escolares que actúan como conocimiento objetivo no permiten que el estudiante comprenda como forma de subjetivación, lo que allí ocurre, y sólo le queda el reducto de comprender lo que es comprensible científicamente, negando la experiencia como relato; la prueba más clara de ello es la evaluación o las pruebas que son la maquinaria de control y de regulación del aprendizaje en tanto verdad hegemónica que mejor objetivan al sujeto. En Colombia, por ejemplo, tenemos las pruebas Saber que consisten en un examen que se hace a los estudiantes que terminan quinto de primaria o noveno de bachillerato, se hace cada año y evalúa conocimientos en matemáticas, ciencias sociales, lenguaje y ciudadanía. Las pruebas Icfes constituyen el examen de Estado para quienes terminan el bachillerato y sirve como criterio de selección para entrar a la educación superior, evaluando el nivel de competencias, especialmente en lenguaje y pensamiento lógico matemático. Los Ecaes son la evaluación que se hace a los profesionales a punto de egresar de la educación superior (significa por sus iniciales Examen de Calidad de la Educación Superior), y constituyen un requisito para obtener el título. Las evaluaciones de los maestros en ejercicio, las pruebas de ingreso a la universidad, las pruebas de ingreso para trabajar, las pruebas de profesionalización desarrolladas por el SENA; en México tenemos una serie de pruebas desarrolladas a partir de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el cual inicia el proceso de elaboración de exámenes de calidad y logro educativo (EXCALE). Igualmente aparece la evaluación del logro educativo académico en Centros Escolares (ENLACE) que es una prueba censal aplicada por primera vez en el 2006 por la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública (SEP); además se dan macroevaluaciones nacionales como instrumentos de diagnóstico para los alumnos de nuevo ingreso a la secundaria (IDANIS), también se lleva a cabo la prueba de Factor de Aprovechamiento Escolar de Carrera Magisterial que evalúa los aprendizajes obtenidos por los alumnos en relación con la enseñanza impartida por los profesores.

A nivel internacional se dan dos evaluaciones: la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) aplicadas a jóvenes de 15 años, independiente del grado escolar y el (SERCE), coordinado por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) desarrollado por la UNESCO; este evalúa lectura, escritura y matemáticas a estudiantes de 3er y 6to grado de primaria e identifica factores asociados al aprendizaje, mediante cuestionarios dirigidos a estudiantes, docentes y directivos (Morales, 2009).

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

Como puede verse, los sujetos están sometidos a una serie de tecnologías de control que lo que intentan es producir la estandarización del aprendizaje y de la enseñanza a través de una relación muy compleja entre los sujetos, las instituciones y los saberes, éste, que es un efecto de regulación entendido como un haz de acciones operativas y procesos de simbolización en un patrón de "buen" orden de carácter orgánico y cuyo objetivo es fomentar y dirigir al mismo tiempo los procesos de crecimiento (Caruso, 2005), lo que produce es un tipo sujeto sujetado a ese buen orden en virtud de la relación entre el saber, la verdad, los sujetos y la institución .

En suma, podemos decir que los discursos de la educación devienen conocimiento cuando este es objetivo, es decir, controlado, evaluado y estandarizado. Esto significa la formación de un tipo de sujeto y de un tipo de institución que se caracteriza, entre otras cosas, por algunas que especialmente quisiera enumerar: 1. La imposibilidad de producir intrigas en la escuela capaces de dar sentido al conocimiento aprendido. 2. La negación de la experiencia en tanto esta fuera del conocimiento. 3. La negación del relato como una forma de la subjetividad en donde los matices no parecen posibles y 4. La imposibilidad de poner a conversar la ciencia y la vida.

Hasta este momento se ha expuesto cómo la educación en tanto campo de objetivación produce una tecnología evaluativa que tiene por intención controlar, regular y ordenar el conocimiento, y a través de este la vida de los sujetos; a partir de ahora se mostrará lo que se puede denominar el campo de discusión en el que se propone la experiencia como el lugar de la subjetivación en cuanto acción deconstructiva de lo meramente objetivo.

### **3. Experiencia, sujeto y escuela**

La experiencia no es el experimento (Larrosa, 2006), de tal manera no constituye un acto de comprobación, sino una acción transformadora; como tal se aparta de lo objetivo en el sentido moderno y constituye un tipo de subjetividad entendida como acción sobre sí mismo e incluso sobre los otros como intención y compromiso. Es un acto de transformación de sí mismo, es decir, es estética, y como modificación de los otros no sólo es subjetiva, sino ética, y como transformación de la realidad es política.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

La experiencia en cuanto relato de lo vivido da sentido y produce una reconciliación constante con lo que somos ahora y con lo que seremos, en este sentido la experiencia es una acción que subjetiva desde la incertidumbre, el asombro y la problematización crítica. La experiencia problematiza la cotidianidad y la cuestiona para poner en movimiento lo que parece estar detenido.

La pregunta por la experiencia es la pregunta por el sujeto en tanto no hay sujeto posible sin experiencia; así, la experiencia subjetiva en tanto pone al sujeto frente al mundo, no como sujeto antropológico o trascendente, sino como sujeto inmanente y contingente. La diferencia estriba en que el sujeto de la experiencia es el sujeto de lo concreto vivido, mientras que la objetividad trasciende la experiencia para ponerla en entre dicho, regulándola.

Por ejemplo, el niño, el joven o el adulto van a la escuela (entendida como todo una forma histórica que tiene por fin controlar y regular la construcción y circulación del conocimiento a cualquier nivel) y los ponen en relación con algunas ciencias o disciplinas para que conozcan su lenguaje e ingresen en él; de tal manera habría que preguntarse: ¿qué se transforma en el sujeto cuando accede a estos lenguajes?; es evidente que para la escuela lo que se transforma es la relación del sujeto con el conocimiento, pasando del sentido común al lenguaje científico, pero no el sujeto que queda inmóvil en su experiencia, esto es, no tiene experiencia. Esta problemática ocurre porque la escuela invalida los lenguajes de la experiencia, invalida el relato, incluso del cuerpo y niega hasta el más mínimo gesto. Pero los invalida, digamos, de una forma positiva; esto quiere decir que la escuela permite la experiencia sobre los objetos (lo que constituye algo como una experiencia ajena) e incluso sobre los sujetos como objetos de conocimiento o los saberes e incluso el cuerpo; pero no la experiencia del sujeto sobre sí mismo, es decir, el asombro del sujeto ante el mundo, o como diría Nietzsche (1984), la voluntad del instinto.

El relato, la fabula, la ficción son la expresión de la experiencia (incluso en las formas de la ciencia) en tanto son las que pueden producir la intriga e inventar nuevas formas del mundo y quizás otros sujetos. La fabulación tendría los tres usos que desarrolla Nietzsche en la *Genealogía de la Moral* y que propone Foucault para oponerse a la supra-historia, a saber: 1. El uso paródico y destructor de la realidad que se opone al reconocimiento, 2. El uso disociativo y destructor de identidad que se opone a la tradición, y 3. El uso sacrificial y destructor de verdad que se opone a la historia como conocimiento.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

El relato le permite al sujeto narrar su experiencia como vida encarnada, que como "experiencia" puede ser dicha a los otros, esto es, producir intención y sentido. El relato como acto de la experiencia subjetiva en tanto pone al sujeto frente a la vida concreta y lo modifica en sus acciones frente al mundo. Desde este punto de vista el problema de la experiencia en la escuela no es su validez, no se trata de emitir juicios de la experiencia, es decir, negar o afirmar un hecho del mundo; se trata de poner en juego una experiencia en el relato y seguramente de los gestos del cuerpo, contarla para que produzca otras velocidades, es decir, una nueva ficción que entra en juego con otras ficciones, o como diría Ricoeur refiriéndose al problema de la experiencia: "pero... esto exige incluso que reconsideremos nuestro concepto convencional de verdad, es decir que dejemos de limitarla a la coherencia lógica y a la verificación empírica, para que pueda tomarse en cuenta la pretensión de verdad vinculada con la acción transfiguradora de la ficción" (Ricoeur, 2002, p. 27).

Tampoco la experiencia es el relato de las emociones vividas, la experiencia sería mejor aún, como dice Husserl (1991), "el sentido de lo expresado", y de esta misma manera la experiencia en la escuela no tiene que ver con la validez lógica o empírica puesta en toda la maquinaria evaluativa de perdedores y ganadores, de los que progresan y de los que no; sino con el sentido que adquiere la experiencia en el relato del mundo que necesita ser dicho de una manera siempre diferente.

La escuela desde este punto de vista se opone a la diferencia que produce la experiencia como relato y que inventa la escuela misma, al sujeto de ésta e incluso su discurso, de tal manera la escuela privilegia el lenguaje de la ciencia como verdad lógica o como verdad empírica poniendo en entredicho la posibilidad de la experiencia desde el relato que no opera ni como verdad absoluta ni como lógica apriorística y funciona como una especie de acontecimiento que modifica al sujeto en relación con la experiencia que tiene del mundo que necesita ser relatado. En esta perspectiva seguimos el enfoque de los trabajos desarrollados por Larrosa, Foucault, Deleuze y Ricoeur en tanto constituyen herramientas críticas para enfrentar el poder regulador de una sociedad educadora, y en segundo lugar porque ponen al sujeto en la imanencia de la experiencia relatada y lo liberan de la trascendencia de los ideales de la sociedad, esto es, le dan voz.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

#### **4. A manera de conclusión: relato y escuela**

A continuación se presenta una conclusión que intenta no una síntesis de lo que hasta aquí se ha desarrollado, sino más bien una especie de fuga, algo como llamadas para el debate, para hacerse al martillo e iniciar, proponiendo algunas herramientas, la demolición del aparato objetivo en que se ha convertido la educación del presente.

*El relato, igual que la metáfora, refigura una acción en el tiempo*  
P. Ricoeur (2002).

El relato es la "otra escritura", la escritura de la experiencia que le da la palabra al sujeto para decir el mundo como acontecimiento y no como un hecho empírico o lógico. No se entiende aquí el relato como un acontecimiento literario al que solamente se le da un valor estético, ni tampoco como una simple representación de la experiencia, es más bien como piensa Ricoeur (2002) una forma de la acción sobre lo real, una presentación como ofrecimiento del sujeto del mundo que puede ser intrigado.

Es un gran lente que permite ver la historia como una invención, y que a su vez traza el mapa de las aristas de las que están hechos los acontecimientos, por esto el relato como un acto de invención es una buena expresión para caracterizar la experiencia en la escuela como un ejercicio de modificación de sí mismo, relatar es inventar para poder ver "los accidentes, las desviaciones más ífimas –o por el contrario las inversiones completas– los errores, las faltas de apreciación que han dado nacimiento a lo que existe y vale para nosotros; se trata de descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay verdad ni ser, sino la exterioridad del accidente" (Foucault, 1999. p. 17).

El problema del conocimiento en la escuela es que opera como un metarrelato, esto es, como una verdad institucionalizada y absoluta que no permite ser pensada como ficción sino como realidad ideal, representada en los lenguajes lógicos y empíricos propios de la maquinaria de los saberes de la escuela. De esta manera el relato se opone a la generalidad y a la universalidad del metarrelato conforme a los saberes escolares y a todo el campo de la educación.

El relato o la ficción narrativa (como ha sido llamada por los estudiosos de la metáfora) en la escuela y en el mundo de la vida posee una función ética y una función estética; la función ética plantea el problema de la acción transformadora y de la "presentación" del sujeto que narra la experiencia, de tal manera el ámbito ético del relato estaría en relación

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

con la intención del sujeto de poner la experiencia para los otros como contribución a la "intriga". Así la eticidad del relato está marcada por la potencia de producir una acción sobre acciones posibles.

Dos elementos, entonces caracterizan la función ética del relato como acción subjetivadora, el primero de ellos es la autocomprensión que se produce al relatar, la cual lo que hace es reconocer la finitud y la contingencia del sujeto, y el segundo la acción constructiva, esto es: "la vida viene a ser, entonces, además de un tejido de historias contadas, el campo de una actividad constructiva en la que reencontramos la identidad narrativa que nos constituye a la luz de los relatos que nos propone nuestra cultura" (Ricoeur, 1999, p.8). Sin embargo, esta acción constructiva no tiene nada que ver con la función estructurante de la realidad por parte del sujeto (a la manera como lo ha pensado el cognitivismo constructivo), mejor aún es una acción que construye porque pone en entredicho la realidad e incluso pone al sujeto en la experiencia límite; digamos entonces que el sujeto "construye" cuando pone en duda la ficción; es como dice Foucault "el afuera" de Sade, Bataille, Blanchot, Nietzsche, Horderlin o Kafka.

En suma, el relato, como la literatura es "el lenguaje alejándose lo más posible de sí mismo", y si este ponerse "fuera de sí mismo" pone al descubierto su propio ser, esta claridad repentina revela una distancia más que un doblez, una dispersión más que un retorno de los signos sobre sí mismos" (Foucault, M. , 1988,p.6).

Si la función ética nos impele a la acción como reconocimiento de la contingencia del sujeto, la función estética nos impele a la vida como reconocimiento de la experiencia. En este sentido, la experiencia modifica la manera de darle sentido a la experiencia o al mundo, y la modifica por que la pone en relación con el individuo que vive de una manera que el inventa; eso significa que la función estética corresponde a un modo de vida, esto es a una forma de la subjetivación, a una manera de vivir que tiene que ver con la contingencia, con la incertidumbre, con el afuera con el transformarse en cada experiencia. Lo que caracteriza estéticamente al individuo es el asombro que se opone a la generalidad, a los universales o lo estandarizado.

De esta manera cabría preguntarse ¿es posible una escuela para el asombro?, en principio es necesario señalar que la escuela no se cansa de producir "modos de vida", lo problemático es que estos corresponden a ciertas hegemones que se imponen a través del funcionamiento de la experiencia objetiva de la escuela en toda esa maquinaria que

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

históricamente se ha ido formando a través del currículo, la evaluación, el plan de estudios, las metodologías, entre otros.

Hoy por ejemplo los modos de vida de la escuela están marcados por la eficiencia y la eficacia que históricamente se han conformado desde la escuela activa hasta el cognitivismo constructivo en Colombia y en Latinoamérica a través de un séquito de nociones que la han ido fortaleciendo paulatinamente, tales como: rendimiento, progreso, desarrollo, evolución, calidad; entre otros.

Ahora, estos modos de vida economicista o fiscalista se oponen a los modos de vida que el campo estético propone como campo de subjetivación o como una tecnología del yo "que permite a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos" (Foucault, 1996. p.26). Digamos que de cierta manera hay modos de vida que objetivan y hay modos de vida que subjetivan o mejor aún tecnologías del yo que ponen a los individuos en función de una objetividad y tecnologías del yo que ponen al individuo en función de una subjetividad y que hacen que estos se pregunten por sí mismos y por el sentido de la experiencia.

Digamos que la estética lo que produce es un espacio que se opone a la arbitrariedad de las instituciones y del conocimiento y que permite a su vez ir modelando un espacio en el que podamos ser otra cosa. Sería algo como una fundación de sí mismo siendo otra cosa y no una negación de sí mismo, siendo siempre lo mismo; como ocurre hoy en las prácticas pedagógicas, en las prácticas educativas y en las prácticas didácticas<sup>6</sup>.

El relato como presentación de la experiencia lo que constituye es una "práctica de sí" que se opone a los modos de objetivación propios del discurso progresista y desarrollista de la escuela en nuestra época, frente al cual éste funciona como una acto de resistencia, como un modo de vida que hace experiencia convirtiéndose en una ética o en una estética como ética; esto es, en una manera de situarse frente al conocimiento y frente al poder a partir de sí mismo que cambia el "conócete a ti mismo" por el "cuida de ti mismo".

---

<sup>6</sup> Véase: Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela. Gvirtz, Silvina1 - Universidad de San Andrés, Argentina, Larripa, Silvina - Universidad de San Andrés, Argentina, Oria, Angela, Universidad de San Andrés, Argentina. GT: Currículo /n.12

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

Es necesario asumir algunas cautelas que de cierta manera delimiten el ámbito de este trabajo y así evitar algunas fugas a la hora de someterlo al análisis.

La primera cautela es de corte antropológico, está nos pone en el problema del sujeto trascendental kantiano el cual comprende el mundo a pesar del mundo, igualmente nos pone ante el sujeto que da sentido como en la hermenéutica, en oposición al sujeto desantropologizado el cual no objetiva ni subjetiva el mundo sino que se hace sujeto en él. Digamos que este trabajo asume la vía de la subjetivación, es decir la vía que entiende al sujeto como alguien que acontece en el mundo (como conciencia de algo) en relaciones de fuerza donde está implicado el sujeto histórico y no necesariamente el sujeto antropológico, ni menos aún el sujeto trascendental. De tal manera más que un sujeto universal queremos pensar un sujeto particular localizado en unas condiciones de posibilidad y de existencia íntimas, esto es, históricas.

La segunda tiene que ver con la noción de experiencia y asumimos ésta como: "la correlación, dentro de una cultura; entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad" (Foucault M. 2007), sin embargo, es importante señalar que la experiencia la tiene el sujeto, en tanto tiene experiencia de algo cuando se pone frente al mundo como algo dado y no como conciencia empírica. Es así como la experiencia es el lugar de la subjetivación, esto es, el lugar que pone al sujeto frente a sí mismo, frente a su contingencia y frente a su precariedad. Igualmente la experiencia no es, como ya se dijo, el experimento el cual estaría en el ámbito de la técnica (Heidegger, 2005), sino la acción de experiencia que suscita la transformación del individuo y no la maquinación como una acción de la técnica moderna.

A nuestra manera de ver la experiencia está en el lenguaje, y como dice Husserl (1991), el sentido es lo expresable, de tal manera no es necesario preguntar por el sentido de la experiencia, en tanto la experiencia es el sentido o mejor aún, el acontecimiento que es la experiencia, es el sentido mismo y este pertenece esencialmente al lenguaje y el lenguaje es lo que se dice del mundo y que puede ser dicho.

Es lo problemático frente a lo objetivo que es lo emblemático, la escuela por ejemplo desconoce la experiencia porque está problematiza y deshace lo emblemático, o mejor aún uno podría decir que en la escuela hay una experiencia ideal (emblemática) y una experiencia real (problemática) o dos acontecimientos que producen una historia en la escuela.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

La tercera es "la escuela", y como se ha dicho, esperó suficientemente, lo que hace es objetivar el conocimiento y a los sujetos y a ella misma como institución; como un campo abierto que ha entrado a todos los lugares de la sociedad, quizá por eso hoy se habla de sociedad educadora, de ciudades educadas, que no son más que sociedades objetivadas llenas de técnicas de control, sociedades de control que nos quitan la palabra y nos niegan la experiencia.

En la escuela la experiencia se niega cuando se vuelve emblemática, es decir, extrañamente generalizada y globalizada poniendo en entredicho al individuo y produciendo maquinación, esto es, una serie de artefactos para la producción de un individuo separado de sí mismo e incapaz de relatar una experiencia del mundo.

Sin embargo, nadie puede negar que en la escuela hay formas de "experiencia", pero formas de experiencia que es necesario denunciar como experiencia de maquinación, de objetivación, formas de experiencia que mantienen lo emblemático y lo general y no dan espacio a lo problemático como condición de la subjetivación.

En este momento es necesario pensar si es posible y cómo sería posible pensar la educación desde *la narrativa*; esta empresa tendría que tener en cuenta algunas dificultades que es necesario en principio enunciar para luego darles algunos matices de solución.

En primer lugar habría que pensar qué significa hablar de *narrativa y sentido*; lo que quiero decir, es que es necesario explorar esta expresión para mirar qué potencia tiene para pensar los problemas de la educación y de la cultura, no para dar una mejor o peor respuesta a sus problemas, sino para aventurar un camino diferente. Y utilizar esta expresión como una palabra función, como un artefacto, como un martillo que tiene los dos usos de una herramienta, a saber: sirve para derrumbar y sirve para construir. Luego habría que señalar cómo y qué puede derrumbar y como y que puede construir.

En segundo lugar y siguiendo a Larrosa (2000), si el camino de los análisis entre teoría y práctica (propia de los expertos de la educación y de la pedagogía en cualquiera de sus formas) y el camino de los análisis de la teoría crítica (propia de aquellos que conciben el poder como una categoría que tiene una función represiva solamente) están agotados, ¿entonces cuál sería la geografía de "ese otro camino"?

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

A mi manera de ver, la narrativa se hace en el presente, es un ejercicio del presente que quiere saber qué somos y cómo hemos llegado a ser lo que somos. Quizá es un presente largo, pero nunca un presente ideal y menos aún un deber ser que se materializa en el futuro; que los expertos de la educación llaman misión (presente ideal) y visión (futuro). Y estar en el presente tiene unas exigencias que son del campo de lo político, de lo ético y de lo estético. Esto es necesario ponerlo en términos de una expresión de Borges. "Cualquier destino, por largo y complicado que sea, consta en realidad *de un solo momento*: el momento en que el hombre sabe para siempre quien es" (Borges, 1971).

## 5. Lista de referencias

- Benjamin, W. (2001). *Ensayos escogidos*. México-Coayacán: Coayacán.
- Borges, J. (1971). *El aleph*. Madrid: Alianza.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas: prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Colom, A. J.-C. (1994). *Después de la Modernidad: Nuevas filosofías de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Madrid: Octaedro.
- Decroly, O. (1929). *Problemas de Psicología y pedagogía*. España: Francisco Beltrán.
- Foucault, M. (1988). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pretextos.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. México. D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1999). *La Arqueología del saber*. México. D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1996). (tercera reimpresión)). *tecnologías del yo*. Barcelona: Paidos.
- Heidegger, M. (2005). *Aportes a la filosofía: acerca del evento*. Buenos Aires: Editorial Biblios.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: una introducción a la filosofía fenomenológica*. España: crítica.
- Husserl, E. (1986). *Meditaciones cartesianas*. México: FCE.

"Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 32, (febrero-mayo de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias (B), Latindex, EBSCO Information Services, Redalyc y en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Universidad Autónoma de México.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Educación y pedagogía*, 43-67.
- Larrosa, J. (2000). Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La piqueta.
- Luzuriaga, L. (1958). *La educación nueva*, 5ed. Argentina: Lozada.
- Marchesi, A. E. (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI-Santillana.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América latina*. Bogotá: Antrophos-Andres Bello.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Medellín: Diana.
- Morales, A. (2009). *Competencias para la formación e intervención en gestión política y educativa*. México. D. F. smd.
- Nieto, A. (1979). *La escuela y la vida*. Bogotá: Colcultura.
- Nietzsche, F. (1992). *La ciencia Jovial: la Gaya ciencia*. 2da edición. Caracas-Venezuela : Monteávila.
- Ossenbach, G. (2001). "Génesis histórica de los sistemas educativos". En J.L. García Garrido et all. : *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos latinoamericanos. Cuadernos de Educación Comparada*. Madrid: OEI. pp. 13-60.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica*. México.D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad (Introducción de Ángel Gabilondo y Gabriel Aranzueque)*. Barcelona: Paidós.
- Sáenz, J. (2010). *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (Colección CES).
- Zuluaga, O.(1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Antrophos.