

## **La escuela entre la oferta igualadora y la demanda diferenciada, o qué hacemos con esa institución o que nos dejó la modernidad<sup>1</sup>**

Pablo PINEAU

UBA

En el lapso de tiempo abierto aproximadamente entre las década de 1870 y 1980 el predominio de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo ha sido casi total, y sin duda se ha constituido en una de las marcas de época. Es posible rastrear en la bibliografía un conjunto de hipótesis que se proponen explicar este hecho. La escuela aparece así como hija de la República, hija del Capitalismo, hija de la Cultura Letrada, hija de la Nación o hija de la Sociedad Burguesa entre otras maternidades y paternidades posibles. En su conjunto, todas ellas resaltan su carácter moderno y modernizador, presentan la íntima vinculación que existe entre escolarización y modernidad y, a partir de la cual la conciben como una “construcción moderna constructora de modernidad”. El sistema escolar ha sido uno de los motores principales del triunfo de la modernidad, así como se ha convertido en una de sus mayores creaciones. Escuela y modernidad parecen haber establecido una relación de producción mutua, una sucesión por la cual una genera a la otra como si fueran el día y la noche. Mediante complejos y eficaces dispositivos, la escuela moderna construyó subjetividades que comulgaban con la cosmovisión moderna. A ser moderno se

---

<sup>1</sup> Este trabajo es una reescritura del artículo “Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar”, incluido en BAQUERO, Ricardo, DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela (comps.) Las formas de lo escolar. Del Estante editorial, Bs. As (2006).

aprendía, principal pero no exclusivamente, en la escuela. Ella enseñaba a actuar sobre el mundo de acuerdo a ciertas premisas y matrices que se articulaban con los efectos de otras instituciones modernas como la familia, el hospital, el cuartel y la fábrica.

También es común plantear que, acompañando la “disolución en el aire de la solidez moderna” (Berman, 1985) se produjo la “crisis de la escuela” o “el declive de la institución” (Dubet, 2006). La institución escolar, que se presentó durante décadas como una maquinaria potente y eficaz, centro de irradiación de saberes, aparato clasificador de poblaciones, dispositivo modernizador, edificio público privilegiado, símbolo de la estatalidad, enclave de la cultura letrada, punto de encuentro y encierro de niños, jóvenes y docentes, máquina homogeneizadora, pierde su poder para pasar a convertirse en el último reducto donde dichos elementos y procesos resisten, debilitados, a los embates de los tiempos actuales, como últimos sobrevivientes de una hecatombe.

La escuela es una forma educativa específica, artificial, macerada durante siglos en un espacio geográfico y histórico determinado -el occidente europeo entre los siglos XVII a XIX- que se expandió en muy poco tiempo -fines del siglo XIX, principios del XX- por todo el globo, y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo. Esto implicó una especial articulación de elementos que se fueron ensamblando, muchas veces en forma conflictiva y contradictoria, para construirla. Como se comprende, este proceso no fue armónico y "natural", único punto de llegada posible de la "evolución" de la humanidad y de su devenir educativo, sino producto de fuertes conflictos, contradicciones y oposiciones.

En nuestro caso, ya hace varios años que venimos trabajando alrededor de la pregunta “¿porqué triunfó la escuela?”, esto es, de preguntarnos cómo fue que esa forma educativa específica logró imponerse en todo el globo, y conquistar/convencer a culturas, grupos sociales y naciones diversas (PINEAU, 1996, 1999, 2002, 2006). En el presente trabajo, presentaremos nuevos acercamientos al respecto, a la vez que nos aventuraremos a pensar el futuro de la escuela en estas marcas.

Sostendremos como hipótesis que el triunfo de la escuela en el siglo XX se presentó asociado a los ciclos de expansión basados en la “ampliación de la oferta” típicos de esa centuria, para los cuales los sistemas educativos cumplieron a función de garantizar una homogenización ética y estética, basada en la moral burguesa y el “buen gusto” necesaria para la expansión armónica, continua y dirigida de ese ciclo de expansión. Hoy, en un siglo XXI con ciclos de expansión basados en la “satisfacción de la demanda”, la forma escolar resulta no ser útil, por lo que la forma escolar homogeneizadora, sistemática y estable parece ser sustituida por redes educativas que forman sujetos de acuerdo a las necesidades cambiantes, inestables y diferenciadas de los mercados. Nos proponemos desarrollarla en los párrafos siguientes.

### **El problema de la ampliación y la elasticidad de los mercados**

La crisis económica desatada en la década de 1870 -que, al decir de Hobsbawn (1990), llegó a hacer creer que el capitalismo ya era parte de la historia de la humanidad-, señaló el fin de la expansión basada en el “libre juego de la

oferta y la demanda” iniciado en el siglo anterior por la Revolución Industrial, e inició el ciclo de la expansión basado en la “ampliación de la oferta”, de la cual el “Estado social” de fines del siglo XIX, el keynesianismo y sobre todo el Estado benefactor de posguerra, son algunas de sus formas. El siglo XX fue el siglo de la regulación biopolítica, donde el crecimiento y la “reproducción ampliada del capital” fueron sus motores (DUSSEL y CARUSO, 1999).

La “ley de hierro del salario”, según la cual al proletario debe pagársele por su trabajo lo mínimo posible, fue abandonada en aras de un nuevo ciclo económico que buscaba incluir a esa clase social no sólo como productora sino también como consumidora. Probablemente, el fordismo como forma de organización económica sea su mejor ejemplo. En 1914, Henry Ford sorprendió al mundo anunciando que duplicaría los sueldos de sus trabajadores pagándoles cinco dólares diarios. Su opción era lograr que sus trabajadores pudieran comprar el automóvil que producían en su fábrica, menos lujoso y más funcional que los anteriores, y generar ganancia más por volumen de ventas que por unidad producida. Comenzaba así la época de la sociedad de consumo de masas. (SENNET, 1999).

Este modelo precisa abaratar los precios de venta de los productos a fin de favorecer su consumo. Una de sus estrategias privilegiadas –junto con la racionalización taylorista del proceso de producción y los aumentos salariales- fue la producción masiva de un mismo bien. Esto trajo como consecuencia la necesidad de lograr que grandes colectivos de población decidieran adquirir el mismo producto, por lo que se precisaba unificar a sectores y clases sociales hasta entonces distintas en gustos y apreciaciones comunes; hubo que convencerlos a todos de que quisieran consumir lo mismo mediante la aceptación

de pautas éticas y estéticas comunes. En síntesis: se precisaba producir la demanda masiva del mismo tipo de producto que se ofertaba y producía de antemano. Esta misión fue otorgada prioritariamente a la escuela, a cuya tarea se sumaron posteriormente los medios masivos de comunicación y la propaganda.

Pero la crisis producida casi un siglo después, en la década de 1970, demostró que ese tipo de expansión se basaba en la elasticidad de los mercados, un axioma falso que entonces se derrumbaba. El siglo XX había supuesto que, con buenas políticas de planificación y previsión –desde el “New Deal” a los planes quinquenales-, la expansión y el crecimiento apoyado en la ampliación de la oferta eran infinitas. La crisis del petróleo demostró la falsedad de esta premisa, y comenzó un nuevo ciclo de expansión basado en la satisfacción y estímulo de la demanda. Probablemente, el triunfo neoliberal de fines del siglo XX puede considerarse su primer ejemplo histórico.

Este nuevo ciclo parte de presuponer la existencia de la demanda diversificada, piedra de toque de su expansión; por eso –y a diferencia del modelo previo- su acción se orienta a encontrar la demanda y no a producirla. El consumo único, común, sostenido e inducido dio lugar al consumo efímero y diferenciado por nichos preexistentes, y la propaganda fue sustituida por el marketing. Ya no se precisa una educación que homogeneice a futuros consumidores, sino que -por el contrario- se esperan propuestas pedagógicas que fortalezcan las diferencias a fin de permitir aflorar la mayor cantidad posibles de grupos: una explosión de culturas, morales y estéticas diversas que se presentan a los consumidores como la satisfacción de sus intereses, gustos o necesidades previos, de las cuales las políticas del multiculturalismo, la tolerancia y las posiciones “políticamente

correctas” son buenos ejemplos (DUTSCHASKY y SKLIAR, 1987), y el neoliberalismo su gran articulador político.

En este nuevo panorama, la escuela moderna, garante de la unidad, máquina homogeneizadora por excelencia, parece ser más una traba que un estímulo para los nuevos modelos de expansión. Y a fin de “adecuarse a las nuevas épocas”, está sufriendo actualmente una serie de mutaciones para poder sobrevivir en este nuevo escenario. Veamos algunas de ellas con cierta profundidad en el apartado siguiente.

### **Algunas mutaciones educativas**

#### *1) Del sistema a la red*

El triunfo de la forma escolar no hubiera sido posible sin el triunfo de “los sistemas escolares”. Hasta avanzado el siglo XIX, es lícito hablar de “conglomerados escolares”, esto es, de un conjunto de instituciones educativas con bajo o nulo nivel de articulación entre ellas. La nueva forma de organización, el sistema, retoma la lógica corporal del crecimiento armónico e interrelacionado, por lo que cada escuela se ordena respecto a las otras instituciones en forma horizontal y vertical, tanto por niveles (primario, secundario) como por distintas y variadas jerarquizaciones y división de funciones: currículos diferenciados, atención a distintos públicos colectivos en cuya organización primaban los criterios etéreos, necesidad de tenencia de un cierto capital cultural institucionalizado para su ingreso, y certeza de su obtención de otro a su egreso, nombres institucionales

estandarizados, etc. Todos estos elementos muestran una fuerte tendencia a la “inercia burocrática” que dificulta la capacidad para responder a los cambios externos.

Actualmente, la nueva metáfora organizativa es “la red”, dinámica y flexible, sin puntos fijos ni centros, sin caminos prefijados ni jerarquías piramidales. Las uniones múltiples y laxas entre nodos eficaces y eficientes permiten su “reinención discontinua” -por lo que se puede separar una parte de la red sin destruir o afectar a las demás-, su “especialización flexible” -por lo que se puede responder a las demandas externas siempre cambiantes e inestables-, y una “concentración sin centralización” -que condensa la toma de decisiones y descentra la resolución de los problemas- (SENNETT, 1998). Las escuelas hoy tienden a organizarse de esta forma, con una existencia que puede ser efímera, supeditada al cumplimiento de las metas propuestas mediante evaluaciones constantes que determinan su posibilidad de mantenerse conectadas a una red que no se vería radicalmente modificada por esa pérdida. Las “políticas de sistema”, típicas del siglo, XX han dado paso a los actuales “proyectos institucionales” que, bajo un supuesto “empoderamiento” de los sujetos involucrados, encubre la desaparición de los lazos colectivos y sociales de contención y cuidado, así como se corre del horizonte la posibilidad de construcción de sociedades más igualitarias mediante la educación<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> El fenómeno de las escuelas-charters es un muy buen ejemplo de estas tendencias (PINI, 2003).

El pasaje del sistema a la red puso también en crisis al espacio cerrado institucional. La creación de las sociedades disciplinarias implicaron la articulación de tres elementos: una población -un colectivo de individuos que comparten ciertas características- considerada inútil e indócil, una institución de encierro o de secuestro -de acuerdo al grado de inutilidad e indocilidad de dicha población- y una disciplina -esto es, un conjunto de saberes- que regulan la institución y se aplica sobre la población para convertirlos en sujetos útiles y dóciles (Foucault, 1975). Para el caso educativo, la población fue por excelencia la infancia, la institución fue la escuela, y la disciplina fue la pedagogía.

La condición de “encierro institucional” convertía a la escuela en un cofre donde se conservaba algo positivo de los ataques del exterior negativo, y desde donde debía expandirse para dominarlo. La escuela, templo de la salud, de la civilización, de la Patria, de la tradición, de la razón, de la ciencia, de lo público conserva e irradia estos bienes sobre el exterior, reino de la enfermedad, de la barbarie, de la antipatria, de la novedad, de la irracionalidad y el azar, del saber no-científico, de la ley de la selva.

Hoy, se propone un “espacio institucional permeable a demandas” mediante la “especialización flexible” que supone la organización en red. La escuela no debe conservar ciertos bienes culturales, no debe basarse en las tradiciones, sino que debe ser una gran procesadora de demandas externas, que –como en los actuales espacios productivos- debe deshacerse cada tanto de lo ya hecho y acumulado -entendido como obsolencias, miedos al cambio, y trabas a la innovación- para dar lugar a los nuevos desafíos. Organizaciones inteligentes,

modelos empresariales y liderazgos directivos parecieran ser las soluciones a la actual situación.

## 2) *De la “autorización por oferta” a la “autorización por demanda”*

Históricamente, el docente gozaba de una autoridad “vitalicia” otorgada por la tenencia de cierto capital institucionalizado materializado en el título habilitante expedido por el Estado. El docente se sentía entonces autorizado a enseñar lo que enseña “porque está en el programa” determinado por la autoridad estatal. El supuesto es que la esfera estatal goza de la legalidad y la legitimidad para hacerlo, por lo que irradia su autoridad a los que deben llevarlo a cabo. Esta autorización “estatal” muchas veces se encuentra acompañada por una autorización “académica” dada por aquellos que ocupan un sitio destacado en la producción de los saberes socialmente legitimados. Universidades, centros de investigación y asociaciones científicas, así como las instituciones del campo artístico –críticos literarios, Museos, fundaciones- construyen y legitiman un cierto “buen saber” científico y estético que la escuela debe transmitir.

En este caso, el docente se siente autorizado a enseñar lo que enseña “porque así lo dicen los que saben”. La “actualización en contenidos” y la constitución del “buen gusto” son sus dispositivos de legitimación más frecuentes, en cuyos debates ocupan un lugar primordial la determinación de los saberes erróneos y obsoletos que deben ser quitados de la escuela, la inclusión de los

conocimientos “de punta” y el armado de un cierto canon escolar de saberes y experiencias validadas por la Academia<sup>3</sup>.

A la autoridad estatal y a la autoridad la académica es necesario sumar, para algunos casos concretos –a veces en sintonía y a veces en oposición- a la autoridad eclesial, que habilita su “imprimatur” para la enseñanza y circulación de ciertos saberes. Más allá de sus fuertes diferencias, estas tres formas de autorización, que hegemonizaron los debates en el siglo XX, comparten su condición de ser “a oferta”; esto es, de tener una fuerte capacidad propositiva que generaba una escuela que creía que tenía “algo bueno para dar a sus alumnos”. Por supuesto, esto fue una puerta abierta a variadas y creativas formas de represión y autoritarismo.

En las últimas décadas, las críticas a estas formas de autoridad condujeron a la generación de nuevas formas en las que, a diferencia de los casos anteriores, la autorización no es un dato previo al encuentro educativo sino un resultado de su puesta en práctica (GRECO, 2007). Y la llegada de las teorías empresariales al campo educativo parecen haber fundido el concepto de Autoridad en el de Control de Calidad. La escuela pierde su poder de autolegitimación como espacio educativo, como institución que tiene algo específico y distinto que decir y ahora son los sujetos consumidores (los alumnos, las familias, la comunidad) quienes en última instancia la autorizan en función de la satisfacción de sus demandas. Quedan habilitadas así formas de autoridad “a demanda”.

---

<sup>3</sup> Desde ciertas perspectivas críticas, es posible denunciar que la supuesta “objetividad” que otorga la Academia a esta forma de autoridad en realidad encubre luchas sociales y culturales e impone como válida para el conjunto la visión del mundo que responde a un cierto grupo (Bourdieu, 1997) .

La caída de la autoridad “vitalicia” redundó en una intensificación de los requisitos de capacitación y de actualización profesional para el ejercicio, y en el fortalecimiento de las posiciones que plantean la necesidad de evaluaciones periódicas de la actuación de los maestros y profesores. Consecuentemente, se ha introducido con fuerza la discusión sobre las carreras docentes, en cuyo marco se cuestiona la idea de que sea el título y la antigüedad -es decir, la acumulación de experiencia reconocida bajo la forma del “ascenso”- la forma principal del reconocimiento de la trayectoria profesional y de mejoramiento salarial. En la misma línea se encuentran la tendencia a asociar carreras docentes a los resultados en los aprendizajes de los alumnos. La autoridad vitalicia que se consolidaba e incrementaba por el paso del tiempo es suplantada por una noción de autoridad que debe ser validada y renovada periódicamente, lo que en algunas propuestas implica someterla a criterios externos como es el cumplimiento de “estándares” para los docentes y para los alumnos.

Así se fortalecieron posiciones que basan la autoridad del docente en los acuerdos que éste pudo alcanzar no sólo con los alumnos sino también con los sujetos con los que se relaciona. A diferencia de las versiones en las que los criterios de autoridad eran muy lejanos -el Estado, la Ciencia, la Academia-, estas posiciones se justifican en la cercanía de concertación de los involucrados directos. La propuesta pedagógica del docente termina siendo un acuerdo idiosincrático entre sus propias posiciones, la de sus colegas, los directivos, los alumnos y los padres, englobados en el término “comunidad escolar”. A su vez, implica un trabajo del sujeto en la autorización, que ya no le es externa y dada por un ajeno, sino resultado de su propio accionar.

El docente se siente autorizado a enseñar lo que enseña porque es parte de un contrato pedagógico de validez local. En esta operación, “lo comunitario” sustituye a lo general, a lo “objetivo”, como criterio de autoridad, y los “intereses” ocupan el lugar de la cultura acumulada. Estas nuevas formas de autorización pueden ser fuertemente solidarias con políticas tendientes a la fragmentación del sistema, al sostener que la escuela debe enseñar aquellos contenidos que la comunidad quiere aprender. Se limita así su accionar a responder a su horizonte preexistente de expectativas y no a su ampliación.

*3) De la distribución de bienes culturales cuantitativamente diferenciados a la distribución de bienes culturales cualitativamente diferenciados*

Importantes investigaciones realizadas a comienzos de la década del 80 en la Argentina demostraron que, por aquel entonces, una de las marcas centrales de las políticas educativas era la profundización de la diferenciación interna mediante circuitos segmentados de distribución del “bien educación” de acuerdo a los grupos sociales atendidos. Se impulsaba la concreción de un sistema educativo que, bajo la retórica de la igualdad, quitó a la escuela su función de garantizar el acceso por parte de los sectores más desfavorecidos a los saberes socialmente válidos, los que fueron cada vez más monopolizados por los sectores altos. La idea de “segmentación” se refiere a un campo integrado que se podía diferenciar en segmentos comparables y ordenables jerárquicamente. Estos segmentos mostraban una relación directa con el origen social de los alumnos que las escuelas atendían. (Braslavsky, 1982).

Hoy, el panorama es distinto, ya que la “segmentación” ha dado paso a la “fragmentación” (Tiramonti, 2003). A diferencia de los segmentos, los fragmentos hacen referencia a espacios más o menos cerrados que congregan una serie de escuelas organizadas con un patrón cultural determinado. Si bien los fragmentos no son espacios homogéneos, tienen elementos culturales internos comunes, que los diferencian de los otros fragmentos. Normas, saberes y prácticas que responden una matriz común le dan unidad a la vez que lo aíslan de los otros. Mientras que en la determinación de los segmentos primaban los criterios de distribución cuantitativa, en la fragmentación interviene la distribución cualitativa.

Si en el siglo XX el sistema educativo ofrecía un mismo tipo de capital cultural común e impuesto –o sea, la norma curricular en un sentido amplio- que distribuía en distintas cantidades, en la actualidad las escuelas ofrecen diversas propuestas pedagógicas, curriculares y culturales cualitativamente diferentes que responden a las distintas demandas. Esto es, aparecen escuelas para cada “nicho de consumo pedagógico” de acuerdo a las pautas que éste le imponga.

Esto movimiento dio lugar al pasaje del “control curricular por ideología” al “control curricular por satisfacción de demanda”. En los últimas décadas, y en parte como respuesta a los modelos represivos de dictaduras pasadas, los viejos dispositivos de “censura” monopolizados por el Estado -como la aprobación de los libros de texto-, por los cuales algunas formas culturales no lograban atravesar la “aduanas escolar” –ciertas posiciones ideológicas, ciertos temas, ciertas manifestaciones artísticas, ciertos personajes- han desaparecido, y en las escuelas actuales hoy puede hablarse “de todo”, siempre y cuando se satisfaga la demanda de hacerlo. De la habilitación del Estado se ha pasado a una habilitación

del mercado: todo puede ser ahora enseñado, siempre y cuando haya quien esté dispuesto a aprenderlo.

A nuestro punto de vista, estos movimientos de “liberación ideológica” acercan peligrosamente al sistema educativo a un supermercado, donde se ofrece en forma transparente y sin trabas una serie de productos a ser elegidos libremente por los consumidores. Las escuelas y las clases se vuelven una ristra de góndolas sin relación entre sí, donde todo será ofertado mientras se consiga un conjunto mínimo de compradores estratégicos que justifique su presencia en los exhibidores. José de San Martín, Shakira y el Che Guevara se presentan sin solución de continuidad como contenidos escolares a ser elegidos por los alumnos en función de sus “gustos” e “intereses”, lo que los reifica en tanto mercancías a ser consumidas en las aulas.

### **Acerca de las posibilidades futuras de la escuela: una apuesta política**

La historia de la escuela nos demuestra que fue creada como una máquina capaz de homogeneizar a colectivos diversos, como un aparato capaz de llevar a cabo la idea moderna de que las poblaciones compartieran una cultura común, una misma ética y una misma estética. Hoy, esa premisa pedagógica está en crisis, ya sea porque se la considera autoritaria e impuesta, porque no responde a las “necesidades del contexto”, porque no tiene en cuenta los saberes y opiniones de los sujetos involucrados y porque avanza proyectos que buscan darle al Mercado el espacio antiguamente ocupado por el Estado. La “diversidad” y la “diferencia” ocupan el pedestal en el panteón pedagógico que en el siglo pasado

ocupó la “homogeneización”, arrojada hoy a velar la entrada del Museo de los Horrores educativos.

La escuela, entonces, ha quedado descolocada ya que se le pide que haga algo que no puede: llevar a cabo: propuestas pedagógicas cuyo fin sea fortalecer la diversidad y no la homogeneización. Ante este diagnóstico, se abren entonces dos opciones: o planteamos su caducidad histórica, y aceptamos que ha llegado finalmente su ya tan anunciada muerte, o nos proponemos revisar el papel que las propuestas homogeneizadoras pueden ocupar en la construcción de sociedades más justas.

Nos inclinamos por la segunda posibilidad. En cierta forma, y como hemos intentado desarrollar en este escrito, los hechos de las últimas décadas parecen ser un ejemplo de lo que Filmus (1991) denominó “la paradoja jiu-jitsu”. Esto es, la estrategia mediante la cual un contrincante se apropia de la fuerza del su enemigo. Los certeros y reales cuestionamientos que la pedagogía crítica ha hecho al modelo escolar homogeneizador han sido utilizadas por el neoliberalismo para el armado de sus propuestas educativas tendientes a la exclusión social.

Por eso, sostenemos que ya es hora de que volvamos a demandarle a la escuela lo que puede realizar, y no lo que no puede. Por eso, consideramos necesario recuperar un término un tanto olvidado por las críticas, a la vez críticas y feroces, al modelo autoritario en el que se basa la escuela. Nos referimos a volver a pensar “lo común”, esto es, aquello que nos iguala con los demás más allá de las diferencias, aquello que nos vuelve humanos, aquello que nos une en un mismo destino.

Sin duda, esto “común” no es inmutable o ahistórico, determinable objetivamente, sino un resultado móvil históricamente de procesos, luchas y conflictos no exentos de dolores. Esto es, una opción política. El respeto de las particularidades de todo tipo no debe redundar en el abandono de un horizonte común de igualdad. En síntesis, el ganado “derecho a ser diferente” debe articularse con el a veces olvidado “derecho a ser igual”. En este camino, la escuela podrá recuperar su condición de productora de justicia social.

## **Bibliografía**

- BERMAN, Marshall (1988). **Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la Modernidad.** Madrid, Ed. Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (1987) **La distinción. La distinción. Criterio y Bases sociales del gusto.** Madrid, ed. Taurus.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1983) **La discriminación educativa en Argentina.** Bs. As. Miño y Davila.
- DUSCHATZKY, Silvia y SKLIAR, Carlos (2000) “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”, en **Cuadernos de Pedagogía Rosario** n. 8, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario.
- DUBET, François (2006) **El declive de la Institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.** Gedisa
- DUSSEL Inés y CARUSO, Marcelo (1999), **La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar,** Bs. As, Santillana

FILMUS, Daniel (1991) "La paradoja del Jiu-Jitsu. Elementos para una reflexión crítica acerca del papel de la investigación educativa" en **Propuesta Educativa, Nº 5, FLACSO –Miño y Dávila** Eds. Buenos Aires.

-FOUCAULT, Michel (1975). **Vigilar y Castigar**. Bs. As, Ed. Siglo XXI.

-GRECO, Beatriz (2007): **La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación**. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

-HOBSBAWN, Eric (1990) **La era del capitalismo (1848-1875)**. Madrid, Ed. Labor.

-HOBSBAWN, Eric (1990) **La era del imperio (1875-1914)**. Madrid, Ed. Labor.

-PINEAU, Pablo (1996) "La escuela en el paisaje moderno: consideraciones sobre el proceso de escolarización" en CUCUZZA, Rubén (comp.) **Historia de la Educación en Debate**, Bs. As, Miño y Dávila.

-PINEAU, Pablo (1999) "Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad" en **Revista de Estudios del Currículo**, volumen 2, número 1. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

-PINEAU, Pablo (2002) "¿Por qué triunfó la escuela? O la Modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió: "yo me ocupo", en PINEAU, Pablo, DUSSEL, Inès y CARUSO, Marcelo (2001) **La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Bs. As, Paidós.

-PINI, Mònica (2003). **Escuelas charter y empresas: un discurso que vende**. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores

-SENNETT, Richard (1998) **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona, Ed. Anagrama.

-TIRAMONTI, Guillermina (comp) (2004) **La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media**. Bs. As, Ed. Manantial.