

## **POLITICAS EDUCATIVAS Y ESCOLARIZACIÓN: SUBJETIVIDADES ALTERNAS<sup>1</sup>**

Por. BERNARDO BARRAGÁN CASTRILLÓN<sup>2</sup>  
Profesor. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (Medellín, Colombia)  
bacarale@gmail.com

### **MESA 8: PRESUPUESTOS POLÍTICOS Y CONFORMACIÓN DE SUJETOS EDUCATIVOS.**

Resumen.

La escolarización como un fenómeno de la modernidad renovada plantea una problemática interesante respecto a la manera como “la forma escuela” construye subjetividades, lo que comienza a suceder es que todo tiene que ser enseñado y aprendido en la “forma escuela” , esto es, en una escolaridad que regula y controla el conocimiento y lo pone a circular como algo que se consume, se produce y permite a los sujetos volverse parte del “conocimiento” en esa relación extensa y compleja entre saber y poder.

En esta perspectiva las politicas educativas producen unos dispositivos asociados a la sociedad del conocimiento que hace que formas no escolarizadas o saberes no escolarizados comiencen a entrar y a hacer parte de estas sociedades y a invalidar a quienes no hacen parte de este

---

<sup>1</sup> Este trabajo es producto del proyecto de investigación: **Escolarización, subjetivación y conocimiento: Estudio critico de las reformas educativas en Colombia. Financiado por el CODI (Comité de Investigaciones de la Universidad de Antioquia (8700-1017).**

<sup>2</sup> Profesor Universidad de Antioquia. Facultad de Artes y Educación. Programas de formación de maestros. Miembro del grupo de investigación de la Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y del grupo Educación, cognición y lenguaje. Magister en historia de la educación y candidato a Doctor en educación. Director del departamento de Artes Visuales.

fenomeno, esto es, sólo quienes están en el “conocimiento” están en la sociedad. Estos dispositivos producen un fenómeno de exclusión y de inclusión que va ordenando la vida de los sujetos en la perspectiva del conocimiento y su valor social, especialmente a través de la pedagogización de la sociedad.

Es este fenómeno el que va generando unas subjetividades alternas a través de una relación con el conocimiento completamente novedosa en nuestras sociedades, se trata de que ahora el sujeto no se relaciona con el conocimiento en la perspectiva moderna kantiana, sino que ahora la relación con el conocimiento depende de formas simbólicas asociadas a la producción y al consumo o mejor aún al empleo productivo.

## **POLITICAS EDUCATIVAS Y ESCOLARIZACIÓN: SUBJETIVIDADES ALTERNAS**

### **Políticas educativas.**

Entendemos las políticas educativas como acciones sobre las acciones de unos sujetos, unas instituciones o unos saberes, sin embargo estas acciones no son necesariamente acciones físicas sino acciones de lenguaje, esto es, juegos del lenguaje donde hablar el lenguaje forma parte de una actividad o una forma de vida (Wittgenstein, 1988, pág. 25).

En este sentido queremos llevar a cabo un análisis de las políticas educativas en el marco de de lo educativo, para pensarla e intentar mirar como ocurre la relación entre el conocimiento y el poder a través

de las reglas y métodos de la razón misma; esto es, en un acto de gubernamentalidad. (Popkewitz, 1994, pág. 52)

De hecho las políticas educativas desde el punto de vista de su análisis han tenido en nuestro país dos referentes especialmente, uno es el análisis contestario que propone como estas constituyen una estrategia de poder tradicional, es decir, una línea impositiva que se mueve de arriba hacia abajo y que es necesario resistir a partir de la denuncia de todos aquellos elementos que ocultan y que convierte a la educación y por supuesto al docente en parte de la maquinaria destinada a materializar las políticas educativas; este punto de vista accede a cierto determinismo propio de las políticas educativas las cuales de una u otra forma terminan direccionando el rumbo de la educación y con ella del maestro; el segundo tipo de análisis se hace a partir de la relación teoría-práctica que de hecho parece tener como consecuencia las políticas educativas mismas, las cuales parecen estar encaminadas a resolver las tensiones de esa relación en la educación, estos análisis intentan mirar como y de qué manera las políticas educativas constituyen una práctica que tiene como referente una teoría allende de lo que esto podría producir en la educación, de tal manera alegan que lo que importa es la manera como las políticas educativas entran en la educación y la transforman dejando de lado los sujetos que las encarnan y de cierta manera despolitizando este proceso, de cierta manera lo que producen estos análisis es una objetivación de la educación convirtiéndola en materia de estudio para ponerla a funcionar en el campo de la eficacia y la eficiencia más allá de los sujetos allí implicados, esta desantropologización de la educación se

llena de sospechas en tanto asume el proceso educativo como una maquinaria pura.

Este análisis pretende mostrar cómo ha sido posible que en la educación se produzcan acciones sobre las acciones que terminan modificando los sujetos produciendo un entramado que modifica especialmente al maestro. Lo que quiero mostrar es que las políticas educativas no son solamente el discurso de las agencias educativas, ni tampoco la respuesta a sus análisis, sino que son otra cosa que se ha modificado en virtud de las acciones sobre las acciones a las que incesantemente se ven sometidas y es esto lo que posibilita su funcionamiento.

Para este análisis vamos a tomar la enseñanza como un campo de relaciones entre los sujetos, las instituciones y los saberes; pero especialmente en relación con la profesión docente, de tal manera lo que nos interesa describir es como la subjetividad del maestro se modifica en relación con las políticas educativas lo que produce un campo de subjetividades alternas que intentaremos señalar aquí.

## **Escolarización**

Los estudios sobre la escolarización en Colombia han tenido tres grandes líneas de trabajo: la primera de ellas es la que he

denominado la línea estadística. Esta línea de trabajo analiza cronológica y evolutivamente los avances que ha tenido la escolarización en Colombia desde la perspectiva del número de individuos escolarizados por años o por décadas, a partir de la noción de cobertura, la cual ha tomado mucha fuerza a la hora de trazar las políticas educativas y de mostrar los indicadores de la calidad en educación.

He denominado línea política la segunda línea. Esta plantea que la escolarización es la condición y el indicador del progreso de la sociedad y asocia la cobertura a los procesos de emancipación, partiendo del presupuesto que a mayor escolarización más posibilidades de emancipación de un pueblo y de progreso social de los individuos.

Hay una tercera línea que denomino historicista. Esta plantea una historia evolucionista de la escolarización que periodiza a partir de los distintos gobiernos, de sus políticas educativas y de la manera como han incrementado la inversión en educación, la cobertura, la infraestructura y cómo estos elementos han incidido en la calidad de la educación en Colombia.<sup>3</sup>

En esta perspectiva planteo que la escolarización produce formas de acción sobre los individuos, esto es, actos de gobierno como sistemas de orden, apropiación y exclusión (Popkewitz, T., 1997, pág. 93). Lo que intento pensar de la escolarización es todo ese flujo de acciones en el discurso que han ido modificando la

---

<sup>3</sup> En esta perspectiva véanse los trabajos de: Echeverri, J. La historia de la escuela a la luz de las estrategias liberales de gobierno. En. Revista textos. Vol. 6, No 12, 2008. P36-50. Y Franco M y Florencia, P. La historia reciente en la escuela nuevas preguntas y algunas respuestas. Novedades Educativas. Vol. 19, No 202, Oct. 2007: P. 52-63

relación que, en la escuela el sujeto tiene con la verdad, con sí mismo como sujeto de conocimiento, y con los demás como sujeto de poder y de control.

Desde el punto de vista institucional, la hipótesis es que la escolarización como un acto de regulación busca llevar al individuo, mediante una serie de estímulos y de ventajas hacia una determinada manera de pensar y de conducirse que, convertida en hábito, en instinto, en pasión; se apodera de él y lo domina contra su conveniencia. Esta conducción se lleva a cabo mediante prácticas de subjetivación y tecnologías de verdad que operan como una maquinaria que produce a la vez unos tipos de sujeto y unas formas de verdad.

Lo crucial de esta regulación es la relación de ésta con el conocimiento cuyo fenómeno puede denominarse escolarización. Este problema resulta interesante 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 educación constituye un elemento importante para poder ver cómo opera esa relación en la formación o transformación del sujeto escolar y poder mirar qué hace la escolarización con el sujeto cuando está siendo educado y qué relación produce el sujeto con la escolaridad. Esta relación está constituida de orden, exclusión y apropiación. A la vía del orden quisiera llamarla la vía taxonómica, la de exclusión, la vía de gubernamentalidad y la de apropiación la vía de la subjetivación.

La escolarización como acto de regulación está íntimamente relacionada con el afán de hacer objetivo el conocimiento, en el sentido como lo han entendido las formas del capitalismo actual (Cuesta, 2009, pág. 21) en la escuela. 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 cientificidad sino en el ámbito de las demás fuerzas que 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, es decir, en la escolarización. 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 escolar como acción reguladora tales como: objetivos, logros, competencias, estándares, progreso, autonomía y calidad; para relacionar algunas que tienen una estricta relación con la evaluación de los contenidos escolares.

Una segunda hipótesis es que la escolarización produce una “experiencia del conocimiento” que se da a través de la relación con el sujeto, y el saber, produciendo una tensión entre el conocimiento validado por las relaciones de poder y el sujeto escolar. La tesis que quiero proponer es que la escolarización es un campo de gubernamentalidad entendido este “como la acción de

gobierno en sí misma como a la predisposición mental a tener que ser “gobernado” (Caruso, 2005, pág. 27) y que busca legitimar una verdad.

Lo que realmente problematiza “la escolarización” como acto de regulación es el sujeto que bajo esta imagen se modifica hacia una racionalidad de lo que puede ser dicho por la razón objetiva e incluso la práctica objetiva. Se trata de explorar la escolarización para comprender la educación desde otra perspectiva, para problematizar el conocimiento que se enseña en las escuelas y que atraviesa toda la sociedad, pensada hoy como sociedad educadora o sociedad del conocimiento o sociedad pedagogizada.

La pregunta por la relación entre conocimiento y escuela podría plantearse como la pregunta por: ¿Qué nos hace (ser) sujetos de la educación hoy? De inmediato esta pregunta interroga el deber ser de la escuela que impone la razón objetiva, por su papel en la sociedad, por el papel del maestro y cómo debería ser y cómo debería formarse, por cómo aprender o cómo enseñar o que aprender o que enseñar como actos de gubernamentalidad.

La pregunta por la escolarización en la educación se ha construido a partir de un error: creer que el conocimiento es tal cuando es conocimiento objetivo. Es necesario aclarar, sin embargo, que no existe ninguna pretensión aquí de invalidar el conocimiento o de decir que este no sirve, sino, por el contrario, mostrar su funcionamiento como una maquinaria de producción. Por esto las preguntas de la educación hoy respecto al conocimiento son fundamentalmente: ¿cómo hacemos para que el conocimiento sea eficaz y eficiente?, ¿cómo hacer para que los estudiantes mejoren



sus conocimientos?, ¿cómo debe transmitir el maestro los conocimientos?, ¿cómo se construye el conocimiento?, ¿cómo puede producir conocimiento el maestro a partir de su práctica?, ¿cómo puede el conocimiento emancipar la escuela?, ¿cómo se vuelve práctico el conocimiento teórico? (relación teoría práctica), ¿cómo hacemos del conocimiento una experiencia práctica?. ¿cómo conducir los estudiantes hacia el conocimiento objetivo? Es decir la escuela se ha gubernamentalizado bajo una poderosa tecnología de la mente.

El problema es que la educación ha elaborado una relación con el conocimiento que produce un tipo de sujeto, es decir, la educación ha naturalizado el conocimiento y lo ha convertido en un artificio, en un uso de su voluntad. De tal manera la escuela requiere de una serie de “juegos” para poner en funcionamiento el conocimiento que la sociedad a su vez inventa. La escolarización es la realidad de la ficción, entendida esta como el laboratorio de formas en el cual ensayamos configuraciones posibles de la acción para poner a prueba su coherencia y plausibilidad (Ricoeur, 2002)

### **Las intrigas<sup>4</sup>**

Hoy la educación de masas es un fenómeno consolidado y parece imposible concebir nuestra sociedad sin él, este efecto naturalizador comenzó a consolidarse a partir de la primera mitad del siglo XX desde una característica esencial que, en términos generales, se ha llamado escolarización. Según (Martinez, 2004, pág. 27) la escolarización fue la estrategia por la cual el estado

---

<sup>4</sup> Entiendo el concepto de intriga en el sentido que le da Ricoeur (2002) en: Tiempo y narración I, cuando señala: “...comprender una historia es comprender a la vez el lenguaje del “hacer” y la tradición cultural de la que procede la tipología de las tramas” p.123

apostó para su consolidación regulatoria y significó para los sistemas educativos de Latinoamérica su expansión en sentido horizontal y vertical, lo que implicó que entre los años cincuenta y setenta del siglo pasado, crecieran y se diversificaran formas relacionadas con la intención de llevar a todos los ciudadanos a la escuela.

Los aparatos educativos instrumentaron estrategias para su expansión “controlando y gestionando desde los propios estados garantes la provisión de recursos económicos que, desde la década de los sesenta, se incrementaron en forma significativa” (p. 53). La masificación se convirtió en la estrategia que posibilitó el acceso y la permanencia a la escuela, lo que significó para las políticas el lugar de la inclusión de las poblaciones hasta entonces marginadas. Como consecuencia, la inversión pública giró alrededor de un discurso educativo incluyente y prometedor del progreso y la movilidad social, lo que posibilitó el crecimiento y la expansión de los sistemas educativos.

Se produce así en la escuela una nueva relación entre conocimiento y experiencia y si aceptáramos que la experiencia es: “la correlación dentro de una cultura entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (M, 2005, pág. 29). Tenemos un problema en el cual es necesario distinguir esos tipos de normatividad, esos campos de saber y esas formas de subjetividad, Por ejemplo, la escuela activa y especialmente la concepción psicológica que instala constituye una de las formas de objetivación del conocimiento en la educación más interesantes; en tanto problematiza el conocimiento cuando introduce una

nueva manera de concebir el aprendizaje, la acción, la formación y la enseñanza. Podemos presumir que a partir de este momento y en el horizonte de dos grandes nociones aprendizaje y acción se produce una tensión sobre la enseñanza y una oposición entre la acción mediada y la acción construida; entre la dependencia y la autonomía. Supongamos que se forman unas subjetividades: el niño libre y el maestro operando en el campo del aprendizaje. Pero lo que es necesario mirar allí como problema es que tipo de escolaridad inventa la escuela activa no desde la relación teoría práctica sino desde la relación con la experiencia como fenómeno del sujeto que vive, es decir, de las acciones que forman subjetividades en la escuela mediante recursos relacionados con el tiempo, con el espacio, con la forma de administrar los saberes escolares y las conductas de los sujetos.

### **Subjetividades alternas**

Como lo planteó (Foucault, 2000) entendemos estas como prácticas de subjetividad que postulan que la verdad no se da al sujeto como un mero acto de conocimiento y que esté fundado en él y que a su vez este lo legitime en relación con una estructura, de esta manera en una subjetividad alterna es preciso que “el sujeto se modifique, se desplace, se convierta, en cierto sentido en algo distinto a sí mismo para tener derecho y acceso a la verdad. La verdad sólo es dada al sujeto a un precio que pone en juego el ser mismo de éste. Puesto que el sujeto, tal como es, no es capaz de verdad” p.33.

Es en esta perspectiva que el conocimiento se plantea al sujeto en la escuela y no sólo al sujeto de aprendizaje sino también al sujeto de

enseñanza y al sujeto que administra la vida en la escuela; a través de esa relación con el conocimiento la escuela “produce obediencia” (Caruso, 2005) usando formas eficientes de interiorización de ciertas racionalidades relacionadas con el cuerpo, con el tiempo, con el espacio, con la mente; e incluso con el uso de sí mismo como un acto de conocimiento.

En la escolarización, como una condición cultural de la verdad, es posible ver formas producidas por la escuela que podemos denominar “tecnologías de verdad”, entendidas como: mecanismos de aplicación y procedimientos de organización, para efectuar en lo cotidiano de la escuela prácticas sobre los sujetos, asociadas especialmente a su relación con la verdad. El referente fundamental estaría en lo que Foucault llamó “tecnologías del yo” las cuales...

“permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia con la 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 con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 1996, pág. 48)

Esta es la pretensión y el desafío de una genealogía de los modos de subjetivación: volver a pensar las posibilidades del presente después de haber suficiente distancia para preguntar... “¿Cómo el sujeto de la escuela ha sido establecido, en diferentes momentos y en diferentes contextos institucionales, como un objeto de conocimiento posible, deseable o incluso indispensable? ¿Cómo la experiencia escolar ha sido organizada a través de ciertos esquemas? ¿Cómo estos esquemas han sido definidos, valorizados, recomendados, impuestos?”

En estas preguntas el cómo indica el plano en el que pretende desarrollarse el análisis genealógico. Si bien se propone una lectura crítica de los modos de constitución subjetiva, lo que se discute no es la legitimidad de los discursos que respaldan estas prácticas sino la calidad de los efectos que producen. Se apunta así al estudio de los mecanismos (discursivos y no discursivos) que determinan las condiciones de la experiencia subjetiva, es decir, las posibilidades de ver las preocupaciones que se plantean como cruciales en la relación consigo mismo en tanto tecnologías de verdad.

### **A manera de conclusión: dispositivos de subjetividades alternas**

#### **La Enseñanza. Primer dispositivo alterno**

En la relación conocimiento-experiencia, la enseñanza constituye una fábula que en la educación también ha sido objetivada y que es necesario interrogar a partir de la pregunta por el sujeto, por la experiencia y por la narratividad. Esto significa que la enseñanza (la cual refiere especialmente a los sujetos de la enseñanza, el maestro y a los sujetos de aprendizaje, el estudiante) se ha naturalizado como una condición necesaria del sujeto moderno, es decir, del momento en que sea admitió que lo que puede dar acceso a la verdad, las condiciones por las cuales el sujeto puede llegar a ella, es el conocimiento y sólo el conocimiento.

Mi tesis es que la enseñanza como parte del fenómeno de la escolarización, se ha convertido en un acto de regulación del conocimiento y en ese sentido de los sujetos. En consecuencia lo que ha producido es una nueva objetivación del maestro (una alternancia), del estudiante e incluso de la escuela. Lo cual nos lleva su vez al problema del sentido y del relato que la escuela construye para formar

subjetividades alternas a través de ciertas prácticas. De tal manera es posible preguntarse ¿por qué la objetividad y no la subjetivación?, ¿por qué la eficacia y la eficiencia y no el sentido?, ¿por qué las teorías y los conceptos y no el relato? En suma, cómo la escuela produce sujetos emparentados con la objetividad. Por ejemplo, la organización del espacio en las aulas de las instituciones educativas, con los alumnos divididos en filas y su disposición orientada a promover la emulación y la competencia en el sistema de enseñanza.

Es posible ver en la enseñanza y en el salón, como el lugar específico escogido para esta práctica, una relación entre la disposición arquitectónica y la disposición del tiempo, con las voces del maestro, con los materiales utilizados, con las instrucciones impartidas, con la disposición para los ejercicios de aprendizaje, una analogía con los sistemas o métodos pedagógicos seguidos y la regulación como orden y exclusión que produce sobre los sujetos.

Una mirada general del conjunto de trabajos relacionados con esta problemática<sup>5</sup> muestra claramente una relación entre los usos del espacio escolar, la organización de las instituciones educativas y los métodos de enseñanza empleados en dos aspectos caracterizados por Viñao (Viñao, 2001, pág. 48) , uno que él denomina de índole mecánica que depende más de una racionalidad en la disposición y los espacios y tiempos escolares, y del currículum que del profesor que los pone en práctica y otro que él denomina de índole orgánica que mantiene su

---

<sup>5</sup>Véanse: Laspalás Pérez, *la "reinvención" de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la edad moderna*, Pamplona, EUNSA, 1993 y Stefan Hopman, "El movimiento de la enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular. Enfoque comparado", en *Revista de Educación*, Núm. 295, 1991. PP. 291-316. Hamilton, D. Notas desde aquí y ahora. Sobre los inicios de la escolarización moderna 188-205. En: *Historia cultural y Educación, ensayos críticos sobre conocimiento y educación*. Thomas Popkewitz (Compilador), Pomares, 2003.

fuerza en la atención y la adaptación a las condiciones que genera la enseñanza que a la mecanización de esta como efecto de la regulación racional.

La enseñanza es un acto de gubernamentalidad y produce subjetividades alternas en tanto muestra una serie de relaciones productivas de sujetos entre las instituciones, los conceptos, prácticas y las distribuciones estratégicas relacionadas con el tiempo y el espacio como ejercicio de poder.

### **El Aprendizaje.Segundo dispositivo alterno**

El aprendizaje constituye la gran condición de las sociedades de conocimiento como acto de orden, exclusión y regulación, y paulatinamente ha ido asociando, para efectos de este funcionamiento, prácticas y discursos relacionados con la autonomía, la autorregulación, la innovación, la eficiencia, la eficacia y la evaluación constante; de tal manera forma un campo de objetivación especialmente necesario para el funcionamiento de la escolarización. El aprendizaje es la condición de cualquier proceso educativo hoy y determina las condiciones en que este se produce regulándolo, normalizándolo a través de una infinidad de elementos que no sólo son psicológicos sino también económicos, sociales, políticos; que producen modelos de razonamiento, percepción e interpretación asociadas a la construcción de competencias específicas .

Como biopoder tiene que ver con la vida y regula la vida al punto que se vuelve necesario para esta. Esta regulación se produce a partir de los límites conceptuales, ideológicos, sociales, dietéticos, éticos y económicos que se le imponen al sujeto hoy; de tal manera para estar en la verdad o para tener “palabra” hay que aprender la verdad que a

través de la escolarización se ha inventado. Por ejemplo, el aprendizaje de los saberes escolares está mediado por una serie de dispositivos que aseguran que estos se aprendan en el sentido que la sociedad los necesita, por esto se crean las didácticas, las metodologías, los modelos, los proyectos y las teorías pedagógicas, con el fin de que el aprendizaje sea objetivo, esto es, productivo y regulado a la vez. (Pinau, 2001, pág. 49)

Ahora, no quiere decir esto que el aprendizaje haya excluido al sujeto, por el contrario, lo encadena a sus propios laberintos y lo hace jugar como parte fundamental de su funcionamiento. En consecuencia, el aprendizaje produce un sujeto incapaz para la intriga. Surge entonces una pregunta. ¿qué ha hecho que toda la educación comience a girar en torno al aprendizaje como una obligación de verdad? O como diría Viñao: "...aquello que quiere transmitirse, enseñarse a aprender ha de estar más o menos delimitado, acotado, pero también ordenado y secuenciado" (2001, p, 152).

#### Bibliografía.

Agamben, G. (2007). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: AH. Adriana Hidalgo Editora.

Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas: Prácticas de conducción e las escuelas elementales del Reino de Baviera Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: prometeo.

Cuesta, R. (2009). *felices y escolarizados: crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.



- Dewey, J. (2004). *pág 72 Dewey, J., 2004, Experiencia y educación, Madrid, Biblioteca Nueva.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo.* Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *La hermenéutica del sujeto.* México, D.f: Fondo de Cultura Económica.
- M, F. (2005). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres.* México.D.F: siglo XXI editores.
- Martinez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América latina.* Bogotá: Antrophos-Andres Bello.
- Pinau, P. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* . B.Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. (1994). política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista Educación No 305.*, 50-62.
- Popkewitz.T. (1997). la profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas . *revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 89-109.
- Saenz, J. (2004). *Experiencia y educación de Jhon Dewey.* Buenos Aires: Biblioteca Nueva.
- Viñao, A. (2001). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones . En M. E. Aguirre, *Rostros Históricos de la educación* (págs. 140-165). México. D.F: CESU-UNAM-FCE.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investiagciones filosóficas.* México-D.F: UNAM-CRITICA.