

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**  
**-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-**

**MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACION EN**  
**EDUCACION**  
**Cohorte 2005-2007**

---

**TESIS:**

**“Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes  
y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en  
la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico  
emergente”**

**Autor: Langer Eduardo**  
**(edul@sion.com)**

**Directora: Llomovatte Silvia**  
**(sllomovatte@sinectis.com.ar)**

**Fecha: 28 de Diciembre de 2010**

# Índice general

Resumen.....	Pág. 6
Agradecimientos.....	Pág. 7
Introducción.....	Pág. 9
Capítulo 1: La producción del dispositivo pedagógico emergente y el enfoque de la <i>gubernamentalidad</i> . Nociones teóricas de las relaciones de poder y de resistencia en educación.....	Pág. 17
1.1. Pasaje histórico por el enfoque teórico de la gubernamentalidad.....	Pág. 17
1.2. Gubernamentalidad, educación e implicancias para el pensamiento social.....	Pág. 24
1.3. Las relaciones de poder en educación: herencias y fundamentos para el análisis del bachillerato popular.....	Pág. 33
1.4. Antecedentes del concepto foucaultiano de resistencia y prácticas de estudiantes y docentes en el bachillerato popular.....	Pág. 41
1.5. Las nociones de dispositivos, pedagógicos y emergentes.....	Pág. 46
1.6. La educación en y desde los movimientos sociales: el regreso de las comunidades pedagógicas.....	Pág. 51
Capítulo 2: Las transformaciones del mundo del trabajo para la escuela en el siglo XXI y la recuperación de una empresa como antecedente de la creación de un bachillerato popular. Análisis desde la sociología de la educación crítica.....	Pág. 62
2.1. Análisis de las transformaciones del mundo del trabajo en el siglo XXI.....	Pág. 62
2.2. El papel de la sociología de la educación crítica.....	Pág. 67
2.3. La cooperativa Chilavert en el siglo XXI.....	Pág. 69
2.4. Modificaciones del proceso productivo en la cooperativa Chilavert.....	Pág. 74

2.5. Tensiones en la creación del bachillerato popular y “correspondencias” con la cooperativa de trabajo.....	Pág. 81
Capítulo 3: Prácticas discursivas de estudiantes y docentes del bachillerato popular como resistencia y posibilidades pedagógicas productivas que se distinguen de la escuela “tradicional” .....	Pág. 89
3.1. Las características sociodemográficas de los estudiantes del bachillerato y las posibilidades educativas.....	Pág. 90
3.2. ¿Será la confianza aquello que la escuela perdió y el bachillerato recuperó?.....	Pág. 101
3.3. La participación y la militancia en cuestión: tensiones entre estudiantes y docentes.....	Pág. 113
3.4. La producción de subjetividad en el bachillerato popular.....	Pág. 124
Capítulo 4: Dificultades en el hacer de estudiantes y docentes: aproximaciones para pensar los alcances de la propuesta educativa del bachillerato popular.....	Pág. 129
4.1. Las asambleas.....	Pág. 131
4.2. De la regulación de las conductas por sanción hacia la regulación de las conductas a través de “pautas de trabajo”.....	Pág. 140
4.3. La conducción a través de un equipo de coordinación.....	Pág. 150
4.4. El cooperativismo como contenido y como forma de relación social.....	Pág. 153
4.5. Características generales de los saberes y de los recursos para su construcción y/o producción.....	Pág. 161
4.6. Los procesos de evaluación.....	Pág. 168
4.7. Diez aproximaciones a la discusión de los alcances de las propuestas de los bachilleratos populares para pensar en una mejor educación y en la producción del dispositivo pedagógico emergente.....	Pág. 172
Reflexiones finales.....	Pág. 181
Anexo metodológico: una realidad social que a pesar de todo no esta vacía y requiere de una metodología de campo y de análisis comprometida y compleja.....	Pág. 188
Referencias bibliográficas.....	Pág. 197

## Índice de tablas y gráficos

Tabla N° 1: Edad categorizada de los estudiantes del bachillerato.....	Pág. 91
Tabla N° 2: Nacionalidad de los estudiantes del bachillerato.....	Pág. 92
Tabla N° 3: Estudiantes del bachillerato que viven o no con sus padres y madres.....	Pág. 93
Tabla N° 4: Nivel de hacinamiento de los estudiantes del bachillerato.....	Pág. 93
Tabla N° 5: Tipo de vivienda de los estudiantes del bachillerato.....	Pág. 94
Tabla N° 6: Condición laboral actual de los estudiantes del bachillerato.....	Pág. 95
Tabla N° 7: Los estudiantes del bachillerato que no trabajan según buscan o no trabajo.....	Pág. 95
Tabla N° 8: Trabajo actual de los estudiantes del bachillerato.....	Pág. 96
Tabla N° 9: Días y horas del trabajo actual de los estudiantes del bachillerato.....	Pág. 96
Tabla N° 10: Índice de trayectoria escolar de los estudiantes del bachillerato.....	Pág. 98
Tabla N° 11: Opiniones de los estudiantes sobre algunas de las características de las escuelas secundarias que concurrieron con anterioridad y del bachillerato popular.....	Pág. 105
Tabla N° 12: Opiniones de los estudiantes sobre docentes de escuelas secundarias y docentes del bachillerato popular.....	Pág. 106
Tabla N° 13: Índice del clima escolar en el bachillerato desde las prácticas discursivas de estudiantes.....	Pág. 109

Tabla N° 14: Sobre los temas que hablan los estudiantes con los docentes del bachillerato.....	Pág. 110
Tabla N° 15: Principales razones por la que los estudiantes siguen asistiendo al bachillerato.....	Pág. 115
Tabla N° 16: Índice de participación estudiantil en el bachillerato.....	Pág. 120
Tabla N° 17: Los estudiantes que saben o no sobre el funcionamiento de asambleas en el bachillerato.....	Pág. 135
Tabla N° 18: Los estudiantes que participan o no de las asambleas del bachillerato.....	Pág.135
Tabla N° 19: Cómo piensan los estudiantes al régimen disciplinario del bachillerato.....	Pág. 140
Tabla N° 20: Sobre si hay o no diferencias en las pautas de trabajo según los estudiantes en el bachillerato popular y en otras escuelas a las que fueron.....	Pág.142
Gráfico N° 1: Distribución del aula.....	Pág. 146
Tabla N° 21: Diferentes consideraciones de los estudiantes del bachillerato sobre la primera prioridad de algunas pautas de trabajo.....	Pág. 149
Tabla N° 22: Índice de compromiso estudiantil hacia el cooperativismo en el bachillerato.....	Pág. 161
Tabla N° 23: Primera preferencia de los estudiantes para las clases del bachillerato.....	Pág.164
Tabla N° 24: Primera preferencia de los estudiantes en los criterios de evaluación del bachillerato.....	Pág. 171
Tabla N° 25: Acuerdo de los estudiantes con algunas situaciones de evaluación en el bachillerato.....	Pág. 171

## Resumen

Es motivo central de la presente tesis describir las emergencias socio – educativas que se estructuran contra el sistema neoliberal de producción de marginación y en el escenario argentino post 2001 de desocupación y pobreza. Adoptando el enfoque de la gubernamentalidad, analizaremos cómo las producciones de los dispositivos pedagógicos emergentes a través de determinadas experiencias educativas cotidianas y reales, los bachilleratos populares, dan algunas respuestas a las realidades educativas fragmentadas.

Caracterizaremos los bachilleratos populares desde las propias prácticas discursivas de los sujetos como escuelas públicas estatales pero con control social y que tienden a la autogestión escolar ejercida por la sociedad civil organizada, como un tipo de enseñanza sistemática, democrática, gratuita, universal y donde los sujetos elaboran y recrean su cultura. Los bachilleratos populares son escuelas de libre acceso para todos, pero que su administración no es desde el Estado sino a partir de las propias iniciativas de la población, más específicamente de algunas organizaciones sociales.

En este sentido, analizaremos la defensa y la apuesta al derecho a la educación por sujetos, estudiantes y docentes, que optan por la autogestión educativa. También, los análisis que aquí se realizarán parten de concebir a los bachilleratos populares y a las prácticas discursivas de estudiantes y docentes, abarcando las dificultades y las tensiones que se puedan generar en la creación de estas nuevas comunidades pedagógicas, como actos de resistencia que introducen nuevos comienzos que nos parecerán disparatados, heterogéneos, complejos. Es decir, como prácticas de creación, invención, construcción y ensayo de cómo hacer una educación distinta, a través de la regulación de otras conductas, con otros procedimientos u otros métodos distintos a los “tradicionales”. No son, de ninguna manera, una negación absoluta sino un proceso de apertura.

El acercamiento a esta realidad social nos permitirá comprender el impacto que tienen esas nuevas formas de organizar la educación, la escuela en y desde organizaciones sociales emergentes, sobre las subjetividades de las personas pero también sobre cómo pensamos y repensamos la educación en la actualidad.

# Agradecimientos

A Silvia Llomovatte por iniciarme en el apasionante campo de la docencia y la investigación en sociología de la educación. Por haber estado todos estos largos años acompañando y ayudando para que esta producción sea posible.

A Gabriela Orlando y Amalia Miano que fueron de gran aporte con sus lecturas y correcciones tan puntillosas en el camino de escritura de esta tesis

A los compañeros de tres grupos de investigación, UBACYT, UNPA/UACO y UNSAM/CEPEC que me han generado una deuda intelectual hacia ellos con sus múltiples intereses teóricos, con su generosidad por compartir, por el respeto académico y que desde largos trabajos de campo en escuelas y de muchos encuentros de discusión teórica y empírica fueron los grandes aportes para seguir pensando las realidades sociales y educativas hoy.

Al grupo de hermanos latinoamericanos (Ale, Manu, Peque, Agus, Lu, Lore) formado en la cohorte 2005-2007, pero que ya va mucho más allá de ella, y con quienes nos unen intereses académicos, pero también festivos, culturales, políticos y filosóficos.

Sin los amigos educadores -Silvia, Gaby, Levy, Isma, Mauri, Mari- las emergencias ni siquiera las hubiese observado. Esta producción de requisito individual es efecto y consecuencia de pensar, debatir, pelear, divertirse y festejar conjuntamente con ellos. Por la ayuda desinteresada que me brindaron en esta producción.

Al grupo que no tiene nada que ver con el mundo académico -Daro, Jose, Pela, Dami, Franko, Paulita-, que me permiten cotidianamente saber quien soy desde hace larga data y que, también, me hacen saber cómo el mundo de la educación afecto, profundamente, mi ser.

Sin la familia de apoyo, contención y aliento llegar a maestrando (y ni hablar de magíster o doctor) en Argentina sólo sería un sueño. A mi madre por anteponer la educación a todo en la vida y que, aunque tardíamente, reconozco sus frutos. A mis abuelos por ayudar constante e incomparablemente.

A Ari por brindarse y compartir tanto en los buenos y malos momentos de la vida. Por compartir, desde diferentes lugares, el mundo de la academia. Junto a él, por supuesto, el hermoso lolo, la gran hermosa que se viene y la cuñadaza que alegran, siempre, mi vida.

A la Flaqui y al Luqui, mis dos amores más profundos que me cambiaron radicalmente, que me hacen ver todo lo linda, divertida, sensible, profunda, cariñosa, comprometida, responsable que tiene la vida en este mundo. Por enseñarme constantemente cosas nuevas. Por sacar lo mejor de mí. Por compartir proyectos hermosos cotidianamente. También, por aguantar y compartir mis rayes, mis contradicciones, mis locuras, mis sensibilidades. Sin su apoyo incondicional, todos y cada uno de los días de los últimos años, esta tesis no hubiese sido, de ninguna manera, posible.

Al viejo, que hubiese estado profundamente orgulloso de estas paginas.

# Introducción

Argentina, al igual que muchos de los países latinoamericanos, ha vivido transformaciones estructurales durante las últimas décadas. Este proceso iniciado en la década del 70` con el proceso militar, decreta nuevas políticas económicas como la apertura al libre mercado para frenar la hiperinflación, atraer capital extranjero y dejar el ámbito laboral a las fuerzas de la oferta y la demanda. En los 90´ se consolidó la implantación de este modelo mediante los *programas de gobierno* neoliberales que aplican reformas que modifican la configuración del Estado, su rol y relación con la sociedad, mediante otros tipos de *tecnologías de gobierno*. Esas transformaciones en Argentina, y entre ellas la de las políticas educativas, conllevan descentralización y desresponsabilización por parte del Estado como garante del derecho a la educación y, por lo tanto, de aquellas decisiones relativas a sus procesos de financiamiento, organización, gestión, gobierno y desarrollo. En este marco, las nuevas dinámicas que asume la trama escolar, y luego de más de dos década de reformas educativas, han profundizado los procesos de fragmentación y segmentación educativa del sistema educativo en general y del nivel medio en particular, y por lo tanto expresan y producen desigualdad y exclusión social (Llomovatte y Kaplan, 2005). No se trata de fenómenos nuevos<sup>1</sup>, pero los procesos de polarización social han estrechado esta realidad educativa.

El Estado-nación pierde su centralismo tradicional como unidad de iniciativa económica, social y política. Pero esa desvinculación del Estado deviene en una fuerte intervención estatal, debe intervenir para dejar de intervenir, tiene que regular su propia desregulación (Sousa Santos, 2003). Esta época se caracteriza, entonces, por la globalización de los dilemas sociales, políticos, económicos y culturales (Ianni, 1998) a la vez que declina el Estado – nación en una dispersión de centros de decisión por

---

<sup>1</sup> Ver Baudelot y Establet (1990) en Francia, Bowles y Gintis (1981) en EEUU y Braslavsky (1985) y Llomovatte (1990, 1991) en la Argentina. Constituyen trabajos claves para identificar la existencia de circuitos informales de diferente calidad al interior de los sistemas educativos.

diferentes lugares como empresas, corporaciones, conglomerados, organizaciones y agencias transnacionales. Como consecuencia, se producen experiencias fuertes en comunidades que se arraigan para transformar aquellos valores que el modelo transnacional impone. La transformación local es parte de esa mundialización a la vez que los estados nacionales pierden soberanía, en el sentido de pérdida de control sobre sus propios asuntos (Giddens, 1993). Se llama a la participación de las comunidades para el desarrollo de nuevas propuestas. Entre ellas están las que toman centralmente a lo laboral y a lo educativo como ejes de su origen y puesta en funcionamiento.

Así, como producto de la difícil situación de recesión en la década de 1990 en la que se excluyó a un gran número de trabajadores en Argentina, se constituyen propuestas de algunas organizaciones sociales emergentes como por ejemplo las del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. Este movimiento social se configura a partir de aquellos que “rechazan el lugar al que históricamente estaban asignados dentro de una determinada organización social, y buscan ampliar los espacios de expresión que, como ya nos alertó Michel Foucault, tienen fuertes implicaciones de orden político” (Zibechi, 2008, p. 31).

Como analizaremos, la empresa recuperada presenta una organización del trabajo compleja que no se enmarca en alguna lógica capitalista de organización de trabajo sino que se constituye en un todo diferente con ciertas particularidades de acuerdo a las finalidades y objetivos que persiguen. Algo semejante sucede con la organización del proceso educativo que se plantea desde las escuelas que surgen en algunos de esos espacios. Desarrollaremos cómo estas transformaciones, tanto de lo laboral como de lo educativo, son constitutivas de sujetos relativamente más independientes y autónomos, con diferentes perspectivas políticas a las lógicas tradicionales. Caracterizaremos, para ello, algunas de las correspondencias estrechas entre esos ámbitos laborales y educativos, aunque ya no como los clásicos trabajos de la sociología de la educación de los 60` mostraban en torno a la reproducción de las relaciones sociales de producción desiguales, sino con objetivos explícitos de formar sujetos críticos.

Es en el escenario argentino post 2001 de marginación, desocupación y pobreza donde analizamos la defensa y la apuesta al derecho a la educación por sujetos, estudiantes y docentes, que optan por la autogestión educativa, características emergentes frente a un modelo que produce valores opuestos, contradictorios y hasta esquizofrénicos. El acercamiento a esta realidad social nos permitirá comprender el impacto que tienen esas nuevas formas de organizar la educación, la escuela en y desde organizaciones sociales emergentes, sobre las subjetividades de las personas pero también sobre cómo pensamos y repensamos la educación en la actualidad. Por tanto, es motivo central de la presente describir aquellas emergencias socio – educativas,

políticas y culturales que se estructuran contra el sistema neoliberal de producción de marginación.

En esta sociedad compleja y contradictoria “deviene un momento epistemológico y fundamental, nuevo, poco conocido, que hasta desafía la reflexión y la imaginación de científicos sociales, filósofos y artistas” (Ianni, 1996, p. 160). Se producen desafíos empíricos y metodológicos que exigen nuevos conceptos, otras categorías, diferentes interpretaciones ya que muchas cosas cambian de forma, se mueven, flotan y adquieren otro significado, se disuelven. Analizar desde el enfoque de la *gubernamentalidad* (Foucault, 1991) a la educación y a partir de nuevas matrices socio-educativas, lo que llamaremos como *dispositivos pedagógicos emergentes*, se constituye en un desafío. Es decir, adoptando el enfoque de la gubernamentalidad se analizará cómo las producciones de los dispositivos pedagógicos emergentes a través de determinadas experiencias educativas cotidianas y reales, los bachilleratos populares, dan respuestas a las realidades educativas fragmentadas.

En este sentido, caracterizaremos los bachilleratos populares desde las propias prácticas discursivas de los sujetos como escuelas públicas estatales pero con control social y que tienden a la autogestión escolar ejercida por la sociedad civil organizada, como un tipo de enseñanza sistemática, democrática, gratuita, universal y donde los sujetos elaboran y recrean su cultura. Los bachilleratos populares son escuelas de libre acceso para todos, pero que su administración no es desde el Estado sino a partir de las propias iniciativas de la población, más específicamente de algunas organizaciones sociales. Se constituyen en un espacio más de las luchas que algunas organizaciones sociales llevan adelante. Por tanto, son escuelas que no separan la idea de autonomía de su sentido político, de su capacidad de decidir, dirigir, controlar, de autogobernarse.

La producción de este dispositivo pedagógico emergente en y desde los bachilleratos populares se funda en una tensión central entre un Estado que apela a comunidades como objeto de gobierno convocando a la participación y al compromiso, a la vez que hay organizaciones sociales emergentes y sujetos que construyen sus subjetividades, sus experiencias, sus prácticas y sus propias demandas. Se concibe a los actores de forma nueva como sujetos de responsabilidad, compromiso y elección ya que esta nueva relación entre estrategias para el gobierno de otros y técnicas para el gobierno de sí mismo se sitúan dentro de nuevas relaciones de mutua obligación en donde fundamentalmente predominan, como ya mencionamos, las tendencias hacia la desgubernamentalización del Estado y hacia la desestatización del gobierno a través de su desresponsabilización para garantizar la educación como derecho social para todos. La relación individuo responsable, comunidad autogobernada o movimiento emergente sustituye la relación que previamente existía entre ciudadano social y sociedad. Las

nuevas comunidades pedagógicas, aparentemente más libres pero también más libradas a su suerte, adquieren responsabilidad absoluta para gestionarse a sí mismas, con los recursos que disponen pero también con aquello que puedan conseguir, demandar y luchar al Estado.

Los análisis que aquí se realizarán parten de concebir a los bachilleratos populares y a las prácticas discursivas de estudiantes y docentes, abarcando las dificultades y las tensiones que se puedan generar en la creación de estas nuevas comunidades pedagógicas y como actos de resistencia que introducen nuevos comienzos que nos parecerán disparatados, heterogéneos, complejos. Son prácticas de creación, invención, construcción y ensayo de cómo hacer una educación distinta. Tanto docentes como estudiantes, aunque en diferentes niveles, prefieren y sostienen otras conductas, otros procedimientos, otros métodos. No es de ninguna manera una negación absoluta sino un proceso de apertura.

La hipótesis principal que se trabajará, entonces, es que desde aquello mismo que acontece en las tramas cotidianas de los bachilleratos populares se los puede concebir como espacios educativos que hoy no sólo aceptan sino que desarrollan y profundizan expresiones y manifestaciones socioculturales que nunca antes la escuela “tradicional” ha aceptado, y algunas de estas prácticas de estudiantes y docentes si bien pueden mostrar aquello que una época tiene de intolerable también hacen “*emerger nuevas posibilidades de vida*” (Lazzarato, 2006, p. 45), se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas, aunque con acuerdos y desacuerdos, con errores y avances. Haremos referencia a éstas prácticas como prácticas de resistencia porque no solamente dicen no y se oponen a determinadas lógicas, sino también porque proyectan nuevas construcciones de identidades integradas y atravesadas por prácticas cooperativas que hacen referencia a las modificaciones del espacio y tiempo que proponen los sujetos en el bachillerato. A éstas producciones las denominaremos, como ya dijimos, *dispositivo pedagógico emergente* en el contexto de transformaciones sociales, culturales y económicas de las últimas décadas.

Si bien se analizará un bachillerato en su dimensión institucional, es decir qué pasa con las relaciones de poder al interior del mismo y con la organización de la dinámica escolar, también la preocupación de la mirada que aquí proponemos es por una instancia o dimensión estructural. Como enfatizaremos, esta sería una falsa antinomia para el enfoque de la *gubernamentalidad* adoptado, porque no hay preocupación posible por el objeto de investigación si no es en su integración y justificación conjunta. Se pretende dar debate sobre aquello que sucede al interior del dispositivo pedagógico emergente para comprender lo que sucede fuera. Entonces, esta tesis se estructura también en la preocupación central contra algunas críticas que se le

hacen a los trabajos genealógicos de los estudios de *gubernamentalidad* (O'Malley, Lorna y Clifford, 1997) porque asumen una teoría negativa del poder, “el poder como prohibición más que como incitación, y descuidando la posibilidad del gobierno de operar a través de la formación de sujetos, una forma positiva del poder” (p. 506), tan impulsada y trabajada por Foucault.

Algunos de los interrogantes que guían esta tesis tienen que ver con preguntas que surgieron de la interrelación entre, por un lado intereses profesionales acerca de la organización, gestión y funcionamiento de la educación del nivel medio o secundario; por otro lado intereses docentes y de investigación; y finalmente por el acercamiento a un marco teórico socioeducativo novedoso desde el campo crítico de la sociología de la educación. Los interrogantes principales que guiaron este desarrollo fueron: ¿Cuáles son las prácticas discursivas de estudiantes y docentes del bachillerato popular? ¿Por qué considerarlas como prácticas de resistencia? ¿A qué resisten y de qué formas? ¿Por qué considerar al bachillerato popular como un dispositivo pedagógico emergente? ¿Emergente con respecto a qué? Para poder abarcar estas preguntas tuvimos que preguntarnos también, ¿Quiénes asisten a los bachilleratos populares? ¿Quiénes son los docentes de los bachilleratos populares? ¿Qué mecanismos han sido puestos en juego en el gobierno de la educación en las nuevas comunidades educativas o dispositivos pedagógicos emergentes? ¿Quién, cómo y qué se gobierna en el bachillerato popular? ¿Cómo se caracteriza el dispositivo pedagógico emergente? ¿Cómo se instituye el dispositivo pedagógico emergente? ¿El dispositivo pedagógico emergente es o no educación popular? ¿Cuáles son los límites y alcances del dispositivo pedagógico emergente? ¿Cuáles son las contradicciones internas del dispositivo pedagógico emergente? Fundamentalmente nos preguntamos en qué medida la escuela en general y el bachillerato popular en particular, puede quebrar muchos de los fatalismos de los destinos que aparecen en sus escenas diarias aprovechando los posibles, es decir creaciones y producciones de los sujetos, dando lugar, espacio y tiempo a determinados discursos y prácticas.

Algunas otras preguntas de investigación antecedentes y herencias del marco teórico de la *gubernamentalidad*, que se retoman a partir de lecturas de algunos de los clásicos de la sociología para hacer referencia específicamente a las experiencias de bachilleratos populares serán: ¿Cuáles son los rasgos principales de la autoridad que se pone en juego en el vínculo docente – alumno en el bachillerato popular? ¿En qué medida las prácticas pedagógicas de estas escuelas se constituyen como experiencias de socialización y adaptación social o bien de transformación social? ¿Bajo que formas se encarna el poder para ser aceptado como *autoridad moral* (Durkheim, 1997) o *legítima* (Weber, 1987) en el bachillerato popular? ¿Cuáles son los rasgos principales del tipo

educativo en los bachilleratos populares? ¿Qué relación existe entre el poder y el saber dentro de estas escuelas? ¿Podríamos pensar las prácticas pedagógicas de los bachilleratos populares como espacios de formación *carismática o tradicional* (Weber, 1987)?

Si bien no es motivo de esta tesis la discusión sobre la educación popular, ni definirla o precisar qué es, ni rastrear su historia, sus formas ni sus contenidos, otros interrogantes que nos surgen en este proceso, producto del trabajo de campo y de la investigación realizada en ese espacio, tienen que ver con indagar si en el bachillerato popular se desarrolla o no educación popular. ¿Por qué hablar de educación popular en los bachilleratos? ¿Aquellos que hacen en el bachillerato popular Chilavert específicamente, y en los bachilleratos populares en general, es o no educación popular? ¿Por qué dar el nombre de educación popular a un proceso que se podría enmarcar dentro de la educación de jóvenes y adultos en el siglo XXI? ¿Los dispositivos pedagógicos emergentes hacen referencia a procesos de educación popular o más bien a otros procesos educativos? Analizaremos estas experiencias como dispositivos pedagógicos emergentes y explicaremos los alcances de estas formas de análisis en torno a cuatro capítulos y un anexo metodológico.

En el capítulo primero realizaremos la descripción del enfoque de la gubernamentalidad, retomando algunos pasajes históricos de este marco teórico, lo relacionaremos con la educación en un primer momento y luego con la educación en y desde organizaciones sociales. A su vez, expondremos en el marco de este enfoque los conceptos centrales de: producción, dispositivos, pedagógicos, emergentes, poder (o relaciones de poder) y resistencia. Es decir, fundamentalmente, retomaremos la idea de cómo la racionalidad gubernamental se constituye en un fenómeno simultáneamente individualizador y totalizador productor de subjetividades, y cómo son estudios que procuran entender cómo se estructuran las nuevas relaciones de poder en el siglo XXI. Trataremos de comprender, desde este marco teórico, las transformaciones sociales que se están produciendo en la actualidad en y desde procesos emergentes.

En el capítulo segundo haremos una introducción a la problemática planteando y recuperando, desde la mirada de la sociología de la educación crítica, elementos de la historia de la empresa recuperada en el cual se produce, crea y pone en funcionamiento el bachillerato popular Chilavert, haciendo énfasis en las causas de su surgimiento como un dispositivo pedagógico. Analizaremos algunas de las correspondencias entre las relaciones sociales de la empresa recuperada y el bachillerato popular, pero ya no correspondencias como reproductoras de un orden social injusto sino desde lógicas políticas de transformación y críticas. Es decir, los cambios que generan los sujetos al

institucionalizar un tipo de trabajo emergente son centrales para comprender, también, las modificaciones en las prácticas discursivas de estudiantes y docentes en la educación emergente.

En el capítulo tercero realizaremos el análisis de un bachillerato popular, como dice O'Malley (1996) configurándose como “campos discursivos de configuración no homogénea de autoridad y prácticas no normativas, que constituyen una parte de nuestros modos de pensar, hablar y actuar sobre otros y nosotros” (p. 193). El dispositivo pedagógico emergente, a diferencia de los dispositivos pedagógicos oficiales (la escuela “tradicional”), como parte de nuevas racionalidades políticas y tecnologías de gobierno son procedimientos prácticos por los que el saber se inscribe en el ejercicio práctico del poder, como mecanismo práctico real y local que busca normalizar y guiar (De Marinis, 1999) mediante prácticas discursivas de los propios estudiantes y docentes que producen subjetividad. Analizaremos qué subjetividad se intenta producir en el bachillerato, al servicio de qué intereses se ponen en juego en y desde los dispositivos pedagógicos emergentes, así como también algunas de las diferencias radicales con la escuela “tradicional” como, por ejemplo, aquellos mecanismos de participación, confianza y militancia que los bachilleratos populares ponen en juego cotidianamente, aunque como caracterizaremos con tensiones y contradicciones constantes.

En el capítulo cuarto caracterizaremos las dificultades, de estudiantes y docentes, en ese hacer el dispositivo pedagógico emergente que resultaron de mayor relevancia y significatividad para las propias prácticas discursivas de los sujetos en el trabajo de campo. Pondremos en juego diez aproximaciones o argumentaciones para repensar la educación en la actualidad a partir de los límites y alcances desde aquello que acontece en las tramas cotidianas del bachillerato popular.

Posteriormente, y para analizar estas experiencias como dispositivos pedagógicos emergentes, desarrollaremos en un anexo la metodología de investigación y análisis de la información desarrollada, así como el trabajo de campo que consistió en el empleo de una diversidad de técnicas de recolección de información durante dos años continuos y constante de trabajo en el bachillerato popular Chilavert. En principio, se realizaron observaciones áulicas de diferentes clases así como también observaciones de los diferentes espacios del bachillerato (recreos, asambleas, charlas entre docentes, charlas entre docentes y estudiantes, charlas entre los estudiantes, fiestas, actos) a la vez que se relevaron documentos externos e internos al bachillerato. También se realizaron entrevistas en profundidad a docentes y a estudiantes, y se aplicó una encuesta elaborada y construida conjunta y colectivamente con el equipo coordinador del bachillerato en función, también, de sus propios intereses. La cantidad de información relevada en los dos años de trabajo de campo implica, necesariamente, que mucha de

esa información haya quedado fuera del análisis de la presente tesis. Priorizamos -en función de la metodología de análisis propuesta-, aquellas prácticas discursivas de mayor significatividad y no la totalidad de las respuestas obtenidas ya que son prácticas discursivas de estudiantes y docentes seleccionadas que forman parte de una red conceptual construida. A la vez, y a partir de diversas entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de otros bachilleratos populares (como IMPA, MOI, Maderera Córdoba, 19 de Diciembre) realizaremos algunas reflexiones generales sobre los bachilleratos populares en plural y no específicamente del Bachillerato popular Chilavert. Esto tiene que ver con la posibilidad -que esta metodología puesta en juego nos brinda- para generalizar el debate de aquello que pasa en la totalidad de los bachilleratos.

Por último estableceremos algunas reflexiones finales.

# Capítulo 1

## **La producción del dispositivo pedagógico emergente y el enfoque de la gubernamentalidad. Nociones teóricas de las relaciones de poder y de resistencia en educación.**

### *1.1. Pasaje histórico por el enfoque teórico de la gubernamentalidad.*

La gubernamentalidad (Foucault, 1991) es un proceso propio de la modernidad a través del cual el Estado administrativo ha tomado como blanco y objeto de poder a la *población*, noción que nos remite a un momento particular de nuestras sociedades en el que esa nueva categoría se crea (Grinberg, 2008) y donde las políticas de gobierno son la expresión o los postulados de un programa, por tanto de ejercicio del poder, para el gobierno de esas poblaciones.

La gubernamentalidad es una forma de ejercicio del gobierno y del poder que apunta al conjunto de prácticas a través de las cuales se pueden constituir, definir, organizar e instrumentalizar las estrategias que los individuos pueden establecer unos en relación a otros –o sea individuos libres que intentan controlar, determinar, delimitar la libertad de los otros-, y para hacerlo disponen de ciertos instrumentos para gobernarlos (Foucault, 1994). “La noción de gubernamentalidad permite, me parece, poner de relieve la libertad del sujeto y la relación a los otros, es decir, aquello que constituye la materialidad misma de la ética” (Foucault, 1994, p.141).

Los estudios de gubernamentalidad procuran entender cómo se estructuran las nuevas relaciones de poder, ayuda a comprender las transformaciones sociales que se están produciendo en la actualidad. La pregunta por la gubernamentalidad refiere al ejercicio real o material, al cómo del poder: cómo se manifiesta, cómo se ejerce, cómo se expresa, a través de qué racionalidades políticas se sostiene y cómo se despliega en tecnologías de gobierno (De Marinis, 1999). Asimismo supone una formación histórica

que permite entender las conexiones entre individuos, grupos y organizaciones con aspiraciones a ser autoridades (Rose, O'Malley y Valverd, 2006); es la tendencia que ha conducido al predominio del gobierno por sobre otras formas de poder, que se ha cristalizado en aparatos, instituciones y en un conjunto de saberes (Rose, 1997) a lo largo de la historia reciente y que supone unas determinadas formas del conocimiento que analiza, evalúa, razona e identifica problemas para solucionarlos (Miller y Rose, 1990). Esta noción se refiere al arte de orientar a la gente y comprende “la interacción de formas de conocimiento, estrategias de poder y modalidades de subjetivación” (Lemke, 2006, p. 11), cuestiones que como veremos serán centrales en esta tesis.

Desde este enfoque, se reconceptualiza el poder en términos de programas políticos, estrategias y, a la vez, en tecnologías que aunque tienen sus propias dinámicas se desarrollan, según O'Malley (1996), primeramente en función de sus roles en relación a programas políticos específicos y “orientados a hacer algo en relación a un objetivo practicable, por ejemplo la reducción de los niveles de desempleo, la tasa del crimen o la problemática de la juventud sin techo, son recetas para una intervención correctiva y una redirección” (p. 44). Entonces, las tecnologías no simplemente surgen como resultado de la lógica de poder sino que son desarrolladas con propósitos racionales específicos.

El enfoque de la gubernamentalidad parte de la idea de la existencia de una relación intrínseca entre las racionalidades políticas y las tecnologías de gobierno con los desarrollos en el conocimiento, razones por las cuales para Foucault (1990) “el arte de gobernar característico de la razón de Estado se encuentra íntimamente ligado al desarrollo de lo que se ha llamado estadística o aritmética política” (p. 126), es decir, el conocimiento de las fuerzas respectivas de los diferentes Estados, conocimiento indispensable para el buen gobierno o para que las personas gobiernen y sean gobernadas. Foucault (1994) entiende al gobierno como la conducción de las conductas, como el conjunto de instituciones y prácticas que se utilizan para guiar a los hombres, desde la administración hasta, por ejemplo, también la educación. El gobierno, tal como estará atravesado en el desarrollo de esta tesis, es un “conglomerado de prácticas de conducción variables y contradictorias” (Caruso, 2005, p. 22), que supone el dominio del saber -el cálculo, la experimentación y la evaluación-, de forma tal que gobernar está ligado al “poder de la expertise” (Rose y Miller, 1992, p. 196) que se dedica a representar intentos variados en la administración de diversos aspectos de la conducta. Es decir, “permite llamar la atención sobre la constitución de nuevas formas y niveles políticos del Estado, como la incorporación de sistemas de negociación, mecanismos de autoorganización y estrategias para adquirir o conferir poder” (Lemke, 2006, p. 14).

Si nos remontamos a la historia de la noción y sus diferentes ligaduras entre racionalidades políticas y tecnologías de gobierno, podríamos decir en principio que la perspectiva general de Foucault se preocupa por conocer el liberalismo como un estilo de pensamiento fundamentalmente interesado en el arte de gobernar, que no sólo ejerce una transformación en el pensamiento político y económico sino también en la relación entre conocimiento y gobierno. “El liberalismo emprende la tarea de determinar cómo es posible el gobierno, qué puede hacer y a qué ambiciones debe renunciar para lograr lo que se encuentra en el campo de sus poderes” (Gordon, 1991, p. 12). Pero a la vez desecha la concepción policial del orden como un entramado visible de comunicación y en lugar de ello afirma el carácter autónomo de los procesos de población, enmarcándolos en mecanismos de seguridad. Lo que es específico y original en el tratamiento liberal de la población -y por ende de la seguridad- proviene del descubrimiento de una filosofía empírica británica, la del hombre económico como un sujeto de interés, un sujeto de preferencias y elecciones individuales que son a la vez irreductibles e intransferibles, es decir, ningún agente externo puede suplantar o limitar la determinación individual de las preferencias. Por ello, según Gordon (1991) para Foucault la principal tarea del liberalismo es idear una nueva definición del dominio gubernamental, capaz de prevenir las peligrosas alternativas y, de hecho, emprende la construcción de un dominio complejo de gubernamentalidad, dentro del cual la subjetividad económica y la jurídica se pueden situar por igual como momentos relativos, aspectos parciales de un elemento más englobador.

Con el keynesianismo -como nuevo modo de gobernar la economía, la sociedad y la vida personal de los ciudadanos-, se constituye una racionalidad política investida de ciertos principios e ideales y basada sobre una concepción particular de la naturaleza y sus habitantes. Según Rose y Miller (1992) la traducción de sus programas, tecnologías y dispositivos también tiene un idioma específico: va desde recaudación de impuestos a seguros sociales, del entrenamiento gerencial al trabajo social. Si lo social pasa a ser parte del terreno a gobernar, entonces “el welfarismo no es tanto el surgimiento del intervencionismo estatal como el ensamblaje de diversos mecanismos y argumentos a través de los cuales las fuerzas políticas buscan la seguridad social y los objetivos económicos con la construcción de redes que aspiran a conocer, programar y transformar el campo social” (Rose y Miller, 1992, p. 191). Es una concepción particular de la relación entre el ciudadano y los poderes políticos, es un modo responsabilizante de gobierno en donde el seguro social transforma los mecanismos que unen al ciudadano con el orden social. Dentro de la racionalidad política del *welfarismo*, el seguro constituye a los individuos como ciudadanos implicados en un sistema de solidaridad y dependencia mutua, y el seguro es una opción técnica pero es también una

tecnología que redefine el dominio social y simultáneamente reajusta el territorio de lo político por un lado y lo económico por el otro (Rose y Miller, 1992).

Los tiempos regidos por racionalidades *welfaristas*, según De Marinis (2002), conformaron una época en la cual “las intervenciones de poder amortiguaron considerablemente los conflictos de clase de la precedente era liberal” (p. 326). Las tecnologías de gobierno, ejercidas más activamente que antes por parte del Estado, se volvieron directamente implicadas en las tareas de integración de los actores sociales -se percibía como imperioso lograr la integración de los sectores todavía refractarios- y de socialización de los riesgos del trabajo asalariado y de la vida urbana: “para realizar ambos objetivos gubernamentales florecieron y se amplificaron toda una serie de tecnologías de seguridad social y de trabajo social, que tuvieron características diferenciales: las primeras, las de seguridad social, fueron más bien inclusivas y apelaron firmemente al concepto de solidaridad, en tanto que las segundas, las de trabajo social, fueron más bien individualizantes y apelaron al concepto de responsabilidad” (De Marinis, 2002, p. 326).

El Estado de Bienestar ha sido atacado en casi todos los países del mundo y se observan algunas transformaciones en estos sistemas, como por ejemplo la privatización de servicios públicos, comercialización de la salud, reformas educativas que introducen la lógica de la competencia, nuevas formas de gestión en los servicios públicos, un énfasis en la responsabilidad personal de los individuos, de sus familias y de sus comunidades acerca de su propio futuro y la obligación de tomar medidas activas para asegurarse (Rose, 1996), como algunas de las dimensiones más importantes que este orden nuevo produce. Por ello, señala De Marinis (1999), el neoliberalismo es más que la negación del *welfarismo*, es una técnica positiva de gobierno que se piensa en sentido estratégico que reconfigura lo que se entendía como público y privado, produce una autonomización del Estado de entidades de gobierno y reemplaza la rígida planificación estatal por el mercado flexible internacional, entre otras características. Las críticas neoliberales describen al Estado de Bienestar como una sociedad de no riesgo, que es entendida como un problema, como un producto patológico.

Es Deleuze (1995) quien nos indica que las sociedades disciplinarias son nuestro pasado inmediato, aquello que estamos dejando de ser porque todos los centros de encierro o de secuestro atraviesan una crisis generalizada. Son instituciones que están en sí mismas acabadas, “se trata de las sociedades de control, que están sustituyendo a las disciplinas” (p. 5). Si bien hay líneas de continuidad, entre ellas hay grandes rupturas ya que el conjunto de procedimientos, técnicas y métodos que garantizan que unos hombres guíen a otros está en crisis, o como lo dice Foucault (1994) “tal vez estemos en los inicios de una gran crisis de reevaluación del problema del gobierno” (p. 68).

Foucault llegó<sup>2</sup> a considerar una doble hipótesis, según De Marinis (1999), una crisis terminal del modo de gobernar las sociedades del presente y el surgimiento de una sociedad de nuevo tipo decididamente postdisciplinaria. Realiza un pronóstico acerca de qué forma tendría ese futuro para saber en qué aspectos este orden que se instala actualmente es realmente un orden nuevo, cuáles son sus especificidades y qué lo diferencia de lo que podría ser el orden en los regímenes precedentes y focalizando su reflexión en el funcionamiento actual del Estado. “Se trataría de una especie de desinversión, como si el Estado se desinteresase de un cierto número de cosas, de problemas y de pequeños detalles hacia los cuales había hasta ahora considerado necesario dedicar una atención particular. El Estado se halla ante una situación tal que no puede ya permitirse económica ni socialmente, el lujo de ejercer un poder omnipresente, puntilloso y costoso. Está obligado a economizar su propio ejercicio del poder. Y esta economía va a traducirse justamente en ese cambio del estilo y de la forma del orden interior” (De Marinis, 1999, p. 77).

Estas modalidades de la “gubernamentalidad postdisciplinaria” hacen emerger para De Marinis (1998, p. 33), un conjunto de nuevos saberes y tecnologías de poder que tratan del eficiente y eficaz control de poblaciones -poblaciones de riesgo o poblaciones autorreflexivas-, que se ejercen dentro de las posibilidades tecnológicas de poder disponibles, a la distancia. Como dice este mismo autor, la fabricación de los sujetos confiables del disciplinamiento social ha comenzado hace algún tiempo a experimentar una suerte de cortocircuito. En estas sociedades -se consigna en plural en tanto la sociedad estalla en sociedades- son contextualizadas por una profunda mutación del capitalismo y donde “late lo espacial-exclusión que va desplazando del escenario al dúo disciplinamiento-inclusión” (De Marinis, 1998, p. 34). Tiene lugar una activación -reactivación de racionalidades políticas y tecnologías de gobierno que han recibido en su conjunto la denominación de neoliberales y que asumen una magnitud con características globales.

En este sentido, el neoliberalismo para Rose y Miller (1992) rompe con el welfarismo al nivel de las moralidades, explicaciones y vocabularios. Produce una racionalidad política diferente/nueva argumentando que los males de la sociedad y de la vida económica están demasiado dirigidos por las actividades de gobierno. De esta manera, la economía planificada pierde fuerza contra la fuerza del mercado por ser considerada ineficiente. Se recodifica el lugar del Estado en el discurso político que debe asegurar el orden a través de un marco legal para la vida social y económica, en la que debe permitir a su vez que los actores se muevan libremente en sus negocios tomando sus propias decisiones y controlando sus propios destinos. Como pondremos

---

<sup>2</sup> Por el punto que se encontraba su producción teórica al momento de su muerte.

énfasis más adelante, el neoliberalismo redefine el lugar del sujeto como un homo prudens que está libre en el mercado y busca su protección en el retorno a la comunidad, que aparece estimulado a responsabilizarse y ser activo.

Nos interesa destacar especialmente para la presente tesis, cómo se apela a las capacidades autoregulatorias de los individuos/ comunidades y, por tanto, se produce la economización más efectiva de los medios de gobierno. La estrategia de hacer responsables a los sujetos individuales -y también a las comunidades o grupos como las familias, las asociaciones, los movimientos sociales-, implica desplazar las responsabilidades por riesgos sociales como la enfermedad, la desocupación, la pobreza, la educación y la responsabilidad misma de vivir en sociedad situándola en el dominio de la responsabilidad individual o comunitaria, transformándola así en un problema del cuidado de sí. Por ello, para Foucault la gubernamentalidad designaba “diferentes formas de racionalidad, de instrumentalizar la conducta y las esferas de prácticas destinadas de diversos modos a controlar los individuos y las colectividades, e incluía asimismo formas de autogobierno como técnicas para guiar u orientar a otros” (Lemke, 2006, p. 14).

Volver al prudencialismo como una tecnología de gobierno que remueve la concepción clave de la regulación de los individuos por la gestión del riesgo colectivo implica trasladar hacia el individuo o las comunidades la responsabilidad de dicha gestión. El estado ya no es el principal garante de nada y llama a la sociedad civil, a las asociaciones, a los movimientos sociales, a los sujetos a resolver sus propias situaciones de vida. En este sentido, individuos y/o comunidades serán conducidos a realizar mayores esfuerzos y emprendimientos por la necesidad de asegurarse contra circunstancias adversas debiendo tomar la responsabilidad del manejo del riesgo como parte de su existencia racional y responsable, lo cual implica cambiar muchas relaciones gubernamentales o con las autoridades.

Un nuevo orden está emergiendo y es la “sociedad de riesgo o prudente”, según O’Malley (1996, p. 204), que está reemplazando a la sociedad disciplinaria/ de bienestar y expresa una técnica clave para definir los mínimos parámetros de la actividad estatal consistentes con una nación ordenada, próspera y pacífica. Para el enfoque de la gubernamentalidad, este mundo que se recodifica en términos neoliberales, expresa De Marinis (1999), es fragmentado y contingente, supuesto que permite analizar los acoplamientos y desacoplamientos entre racionalidades y tecnologías, y pensar las modalidades locales de articulación. Se asiste así a una reconfiguración de los objetos de gobierno en donde lo universal limitado del liberalismo y lo universal masivo del keynesianismo ceden su paso a baterías ultrafocalizadas y diversificadas de tecnologías que atienden y responden a situaciones particulares.

En este orden nuevo, para De Marinis (1999), “Foucault destaca cuatro características importantes que nombra como repliegue aparente del poder” (p. 78) y que se distinguirán de procesos históricos anteriores como el liberalismo y el keynesianismo: A) la localización de un cierto número de zonas llamadas “zonas vulnerables” en las que el Estado no quiere que suceda nada; B) una especie de tolerancia donde los controles cotidianos van a relajarse ya que el Estado se desentiende de la regulación de algunas prácticas hasta entonces consideradas desviadas en términos de una evaluación racional de costos- beneficios de cada intervención de poder; C) un sistema de información general, de movilización permanente de los conocimientos del Estado sobre los individuos que implica una nueva modalidad de relación entre el saber y el poder; D) una cierta regulación espontánea que va a hacer que el orden se autoengendre, se perpetúe, se autocontrole, obra de agentes no estatales. El Estado observará todo el despliegue de fuerzas a la distancia y revelará incluso cierta “miopía” (De Marinis, 1998) para algunos fenómenos que no le interesarán o se le pasarán por alto.

Más adelante focalizaremos la atención en entender cómo la producción del dispositivo pedagógico emergente es consecuencia de estas características, además de otras referidas a ciertas formas de entender lo emergente, y teniendo presente que la gubernamentalidad “es un concepto que Foucault presenta para estudiar la capacidad de autocontrol del individuo autónomo y analizar sus vínculos con las formas de dominio político y explotación económica” (Lemke, 2006, p. 12).

A continuación, se explicitará algunas dimensiones políticas de este enfoque, considerando que la producción pedagógica del sujeto sea analizada fundamentalmente desde el punto de vista de la subjetivación, desde cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo (Larrosa, 1995) – es decir sujetos no posicionados como objetos silenciosos sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir.

En el campo de la teoría social y cultural, la gubernamentalidad denota, según Caruso (2005), “una red de instituciones, reflexiones, procedimientos, análisis y tácticas que posibilitan el ejercicio de poder” (p., 27). En esta extensa red en la que se ejerce poder en la actualidad, desde la *gubernamentalidad* se extiende un gran desafío por poder abarcar, por un lado los procesos o instituciones educativas y, por otro, aquellas propuestas o procedimientos de algunas organizaciones sociales emergentes. Tomemos en principio, entonces, los vínculos entre la gubernamentalidad y la educación en la actualidad y qué implicancias tiene para el pensamiento social y político.

## *1.2. Gubernamentalidad, educación e implicancias para el pensamiento social.*

El enfoque de la gubernamentalidad adoptado “se vincula con la construcción de la propia subjetividad a través de ideales de verdad, belleza, castidad, honor, y la relación de esta construcción con las formas de ejercer el poder sobre los otros” (Murillo, 1996, p. 114). En este sentido, los estudios de la gubernamentalidad y pedagogía (Grinberg, 2008) refieren entre otras cosas a cómo los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control involucran acciones ligadas con la profesionalización docente, la instalación de formas de organización escolar tendientes al gerenciamiento de las escuelas, prescripciones curriculares y teorías educativas bajo las que se supone que la enseñanza de competencias permitirá a los individuos adaptarse a los cambios sociales y a la fabricación de estándares internacionales de rendimiento educativo. Estas nuevas dinámicas que asume la trama escolar y las características que están presentando las escuelas secundarias en estas sociedades, luego de más de una década de reformas, se reflejan en el pasaje de la pedagogía por objetivos hacia la pedagogía de las competencias (Grinberg, 2003).

Es posible, desde los estudios de la gubernamentalidad, analizar cómo las producciones de lo que llamaremos más adelante *dispositivos pedagógicos emergentes* a través de determinadas experiencias educativas, cotidianas y reales, hacen frente por un lado a las realidades educativas latinoamericanas que, como dijimos, tuvieron y tienen sus momentos de profundización de la fragmentación con las reformas de los 90`, pero por otro lado, implican e intentan producir en la educación “nuevos modelos de orden” (Caruso, 2005, p. 58). Continuamos el debate abierto por algunas líneas de investigación (Grinberg, 2003, 2006, 2008; Caruso, 2005; Murillo, 1996; Dussel, 2003, 2005) acerca de la resignificación de la función social que cumple la educación en la actualidad; sin embargo, establecemos un carácter propedéutico en tanto el estudio de la interrelación entre demandas y/o necesidades de organizaciones sociales emergentes y responsabilidad de la producción académica es de incipiente origen y desarrollo. Esto implica recuperar a través de un pliegue político, como postula Grinberg (2006), aquellas imágenes que escapan a la idea de sumisión que muchas veces se adscribe a la cultura popular, procurando entender que muchas veces en las escuelas nos encontramos ante prácticas que se constituyen como su contrario, esto es en su positividad, como productoras y abriendo brechas. De esta manera, es en las fisuras que supone la actual economía política de la incertidumbre que “se levantan acciones que en la lucha cotidiana por sobrevivir constituyen prácticas de resistencia y lucha” (Grinberg, 2006, p. 189).

Las implicancias para el pensamiento social de abordar desde los estudios de la gubernamentalidad este objeto de estudio, tiene que ver con que arrojan nueva luz sobre una serie de antinomias que son constitutivas del pensamiento político, social y educativo moderno, es decir permiten “superar viejas y anticuadas antinomias” (Grinberg, 2008, p. 170), ya tradicionales, para comprender los nuevos procesos complejos en el ámbito escolar actual. Para Miller y Rose (1990) las grandes dicotomías -como Estado/ sociedad civil, lo público/ privado- no son de gran utilidad ya que hay relaciones indirectas entre regulación y persuasión no identificables con estas dicotomías. Estas dicotomías continúan pensando al poder vs la resistencia, lo individual vs lo colectivo, lo público vs privado, lo político vs lo personal como pares opuestos y omiten según Cruikshank (1996) la medida en el que el yo no es personal sino que es producto de relaciones de poder y el resultado de estrategias y tecnologías desarrolladas para crear desde la autonomía hasta la participación de la ciudadanía.

En este nuevo orden que está emergiendo, es importante entender la naturaleza y el rol de las nuevas tecnologías de gobierno que a su vez reconfiguran los debates sobre estas antinomias dominantes por mucho tiempo. Los estudios de la gubernamentalidad aportan y van marcando nuevos rumbos sobre esas antinomias entrelazadas estrechamente y adoptan otras formas de pensar el ejercicio del poder político para entender las formas contemporáneas de gobierno en sentido amplio y hacer juicios apropiados de las emergencias (Rose y Miller, 1992). Desde estos estudios, se muestran distintos posicionamientos sobre algunas de las antinomias constitutivas del pensamiento social y político.

En relación con la primera antinomia (no por ello la más importante), lo micro vs lo macro, Foucault (2006) se interroga si “¿El método consistente en analizar poderes localizados en términos de procedimientos, técnicas, tecnologías, tácticas, estrategias, no es simplemente una manera de pasar de un nivel a otro, de lo micro a lo macro? Y por consiguiente, sólo tendría un valor provisorio o simplemente quizás ya no sea relevante hacer esa distinción o ese pasaje” (p. 145). Si lo micro y lo macro se asocian a la idea de un cambio en las racionalidades y técnicas para el gobierno, entonces es a partir de la introducción del concepto de *Biopoder*, nos dice De Marinis (1999), que Foucault se propuso la revisión de su categoría de poder porque a diferencia del poder disciplinario que se ejerce sobre el cuerpo y se produce en el modo de la individualización, éste es un ejercicio del poder que masifica y al que él llama *biopolítica* de la especie humana. En los mecanismos introducidos por la *biopolítica*, el interés estará en las previsiones, en las estimaciones estadísticas, las mediciones globales, se tratará de intervenir en el nivel de las determinaciones de esos fenómenos generales. Como dice Gordon (1991) Foucault “caracteriza el método de la seguridad a

través de tres rasgos generales: se encarga de una serie de acontecimientos posibles y probables; evalúa a través de cálculos de costo comparativos; y prescribe no mediante una demarcación binaria absoluta entre lo permitido y lo prohibido, sino a través de la especificación de un medio óptimo dentro de una amplitud de variación tolerable” (p. 17).

Los mecanismos disciplinarios de poder y los mecanismos regularizadores de poder, para Foucault (2000) los primeros sobre el cuerpo y los segundos sobre la población, están articulados unos sobre otros y “el elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y la población, es la norma” (p. 226). Esta nueva técnica no suprime la técnica disciplinaria, simplemente porque es de otro nivel, de otra escala, y se vale de instrumentos completamente distintos.

Actualmente la escolaridad o la desescolarización son entendidas como fenómenos a ser gobernados -ambos en el nivel macroeconómico y en el nivel de la conducta de la propia persona- a través del mejoramiento de la actividad del individuo y la obligación de ocuparse de sí mismo y de su proceso de escolarización. Compartir esa carencia, hacerse cargo de los procesos de desescolarización, es lo que se pone en común en una nueva configuración de lo público según Grinberg (2008) y, como veremos más adelante, es la comunidad organizada por la misma sociedad civil o por organizaciones sociales que deben responsabilizarse por esa o esas carencias.

Esta tesis se estructura no para analizar o discutir un nivel, instancia, dimensión micro o bien un nivel, instancia, dimensión macro. No hay preocupación posible por el objeto de investigación si no es en su integración y justificación conjunta. Se pretende dar debate sobre aquello que sucede al interior de los dispositivos pedagógicos emergentes para comprender lo que sucede fuera. Como desarrollaremos más adelante, se trata de comprender la educación del siglo XXI desde los contrapoderes, desde el antagonismo de estrategias de las relaciones de poder, para poner en cuestionamiento las formas de racionalidades educativas existentes, pero a la vez para pensar las emergencias posibles.

La segunda antinomia y quizás una de las más discutidas en la educación a partir de las reformas de los noventa, tiene que ver con lo público ‘versus’ lo privado. Para De Marinis (1999), el neoliberalismo es una técnica positiva de gobierno que reconfigura lo que entendíamos como público y privado ya que se produce una autonomización por parte del Estado de las entidades de gobierno, pero manteniendo cierta vinculación. Entre ambos existe una nueva alienación de la condición personal, social y económica; el mercado flexible transnacional reemplaza la rígida planificación estatal; las responsabilidades sociales son recodificadas en formas mercantilizadas de previsión

individual y familiar; existe en los sujetos una conducta empresarial, como “homo prudens que está libre” en el mercado. En palabras de Rose y Miller (1992) se instala una “tecnología del cálculo en la esfera privada” (p. 198) relacionada con la actividad económica y con el aporte de la mediación del conocimiento que ayuda a esta regulación a la distancia; es decir, un gobierno de la vida económica de la nación que necesita de la empresa privada, así como también el gobierno de la vida social que tiene como recurso la familia privada. Según estos autores, se genera un cambio en el gobierno de la vida social porque se proponen nociones de seguridad privada, pero el neoliberalismo también reorganiza el gobierno de la vida personal porque el sujeto político es menos un ciudadano social que tiene derechos y obligaciones derivados de la vida colectiva, que un individuo cuya ciudadanía es activa y que intenta lograr sus ambiciones personales a través del cálculo incesante. Esta mutación de una racionalidad política hacia otra neoliberal resalta la importancia de la libertad individual y las elecciones personales, lo que permite aplicar tecnologías que administran individuos y grupos en forma congruente con los principios éticos y las mentalidades políticas vigentes (Miller y Rose, 1990).

Este proceso supone la reconfiguración del poder político que no puede ser bien entendido, como ya dijimos, en términos de oposición entre el Estado y el mercado, ya que nuevos mecanismos modulados y programados por esas autoridades políticas son utilizados para vincular las acciones de un heterogéneo conjunto de organizaciones - como por ejemplo los bachilleratos populares en el contexto de empresas recuperadas- gobernándolas a distancia a través de la “instrumentalización de una autonomía regulada” (Rose, 1997, p. 29). En términos de O’Malley (1996), se proponen tecnologías de gobierno que trasladan hacia los individuos la responsabilidad de la gestión del riesgo, justificando este traspaso a partir de la búsqueda de una mayor eficiencia ya que los individuos serán conducidos a realizar mayores esfuerzos y emprendimientos por la necesidad de asegurarse mejores formas de vida. Esta es la transformación del “prudencialismo” (O’Malley, 1996, p. 199) como efecto de las intervenciones políticas que promueven el crecimiento de las fuerzas del mercado y las agencias privadas que toman el rol de proveer empoderamiento, conocimiento y habilidades.

Esta forma de relativizar simultáneamente al Estado y al individuo está acompañada, según Gordon (1991), por una “nueva atenuación de la oposición entre lo público y lo privado” (p. 27) ya que considera al dominio público como una esfera virtual en la que desde el campo de la empresa y de las instituciones privadas, la autoridad se asimila y se integra jurídicamente a la preocupación del Estado por ese servicio y, viceversa, el nuevo rol de este último le permite emular la posición de sus

predecesores comerciales privados como una nueva clase de “institución pública”. Esta nueva jurisprudencia política reorganiza algunos de los términos básicos de la teoría política clásica.

Las nuevas formas de gobierno en general, y en educación en particular, reabren la discusión sobre lo público y sobre lo privado. Es así que los bachilleratos populares se conforman, paradójicamente, como escuelas organizadas por organizaciones sociales pero en el seno del reconocimiento y validez estatal de su título y enmarcado dentro de la gestión privada del sistema educativo. La producción del dispositivo pedagógico emergente y, por lo tanto, de los sujetos que lo producen, está mediatizada en principio por estas débiles fronteras entre lo público y lo privado –problemática que no analizaremos puntualmente en el desarrollo de esta tesis-, y es allí donde se generan profundas tensiones y contradicciones de origen.

Ligado a ese proceso de reconfiguración de lo público y lo privado, podemos pensar y discutir la tercera antinomia, estructura versus acción. Rose (1996) se pregunta si estamos presenciando la muerte de lo social ante aquellas estrategias de gobierno denominadas “liberal avanzadas”, en donde se encuentra la emergencia de nuevos modos de conceptualizar y actuar sobre las relaciones entre el gobierno de la vida económica y el autogobierno del individuo: la economía no es más gobernada en nombre de lo social pero tampoco es la economía la justificación para el gobierno de la totalidad de otros sectores en una formación social. El gobierno de los aparatos sociales ha sido reestructurado de acuerdo con una imagen particular de la economía y el gobierno económico ha sido des-socializado en el nombre de la maximización del comportamiento empresarial del individuo.

Los individuos desfavorecidos han llegado a ser considerados potencial e idealmente como agentes activos en la construcción de su propia existencia. Es decir, para Rose (1997), aquellos sujetos excluidos de los beneficios de una vida de elección y autorrealización ya no son ahora simplemente el soporte pasivo de un conjunto de determinaciones sociales, sino que son agentes cuyas aspiraciones de auto responsabilidad y autorrealización han sido deformadas por la dependencia cultural, agentes cuyos esfuerzos de autoperfeccionamiento se han visto frustrados durante todo el tiempo que ha durado su incapacidad aprendida. Este énfasis sobre los individuos como agentes activos en su propio gobierno económico, a través de la capitalización de su propia existencia, se da al mismo tiempo que se producen una batería de nuevos dispositivos para la gestión de individuos en términos del mejoramiento de sus propias habilidades, capacidades y actitudes emprendedoras. En este marco gubernamental y no en otro, debatimos por qué, para qué y mediante qué estrategias se instala y consolida el dispositivo pedagógico emergente que nos abocamos a estudiar.

Los individuos están siendo instados por los políticos a tomar por sí mismos la responsabilidad por su propia seguridad y la de sus familias mediante la tecnología del consumo. Son mecanismos que actúan para gobernar reforzando los intereses de seguridad personal, lucro y bien público (Rose, 1996) exacerbando las ansiedades sobre el propio futuro.

Entonces, la antinomia estructura y acción ya no tiene sentido porque en el discurso neoliberal, el corolario lógico de quienes son responsables individuales de sus acciones es una política punitiva o una sentencia, de “just deserts” (O’Malley, 1996, p. 198). Es decir, si la regulación del estilo de vida, la modificación de la conducta de riesgo y la transformación de las actitudes insalubres resultan imposibles, constituye en parte un fracaso del yo, en el cuidado de sí, una forma de irracionalidad o simplemente falta de destreza; la prevención y el manejo del riesgo deviene ahora responsabilidad de la víctima (O’Malley, 1996).

Para Foucault, la gubernamentalidad no es sólo una estructura formada por las instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, tácticas y cálculos que sostienen el ejercicio de una compleja forma de poder; no consiste meramente en la evaluación de las políticas, sino que son internas a esas políticas como parte de lo que se denomina “el carácter programático” de la gubernamentalidad. Es programática por la confianza en que un dominio o una sociedad puedan ser administradas mejor o más efectivamente (Miller y Rose, 1990) mediante, por ejemplo, la emergencia de nuevas formas de organizar la educación, tal como analizamos en esta ocasión.

En cuarto lugar, la antinomia Estado y sociedad civil que es estructurada por el lenguaje de la filosofía política, según Rose y Miller (1992) no es suficiente para entender las transformaciones actuales en el ejercicio del poder político porque si bien juega un rol clave en la organización del poder político moderno, no puede proveer las herramientas intelectuales para analizar las problemáticas de gobierno en el presente. Según Gordon (1991) “es el comienzo del fin de una cierta idea de la sociedad civil” (p. 28), el punto histórico a partir del cual se vuelve cada vez menos plausible pensar en la sociedad civil como en un orden autónomo que enfrenta y experimenta al Estado como una fuerza ajena e invasora. Cada vez más son las programáticas, técnicas, estrategias, y por que no también publicidades, en las que el Estado requiere o llama a la sociedad civil para la participación en las políticas que él mismo debería llevar adelante.

La noción de gubernamentalidad, para Miller y Rose (1990), evita ver el Estado en oposición a la sociedad civil. Es el gobierno el que da significado al Estado y a la acción política de los individuos. Asimismo para Gordon (1991), la sociedad civil no se debe tomar como una naturaleza aborigen que rechaza y cuestiona la voluntad del gobierno: “es un vector de disputa agonista sobre la relación gubernamental, de

interacción común entre las relaciones de poder y todo aquello que no cesa de escapar a su dominio” (p. 19). Podemos pensar esto como una transmutación por la invención de un conjunto de nuevas funciones para el Estado, un Estado que es al mismo tiempo activista y desligado, intervencionista y neutral. El Estado policial postuló una identidad inmediata entre el Estado y todo el cuerpo de la sociedad civil, en cambio el gobierno del siglo XX no postula una identidad sino un isomorfismo, una simbiosis íntima entre los problemas del gobierno y las penurias de una sociedad expuesta a los conflictos y las crisis de la economía liberal (Gordon, 1991, p. 28). De allí, y siguiendo a este mismo autor, que el comentario de Foucault sobre el concepto de la sociedad civil como transaccional, es decir una codificación de la interfase móvil del juego entre gobierno y gobernado que tiene su mejor verificación en el nuevo universo de “lo social” y que designa un campo de acción gubernamental que siempre opera dentro de y sobre las discrepancias entre economía y sociedad. Entonces, lo que se emprende es la construcción de un dominio complejo de gubernamentalidad, dentro del cual la subjetividad económica y la jurídica se pueden situar por igual como momentos relativos o aspectos parciales de un elemento más englobador, donde “la función clave que entra en juego en este intento de construcción e invención es, para Foucault, el rasgo característico de la teoría liberal de sociedad civil” (Gordon, 1991, p. 18).

Por último, la discusión sobre la antinomia dominación versus emancipación que -podríamos decir- adopta significatividad a partir de los sucesos de 2001 en Argentina<sup>3</sup>, discusión que vamos a estar profundizando cuando analicemos las prácticas discursivas de estudiantes y docentes y las dificultades en el hacer un dispositivo pedagógico emergente. Fundamentalmente, “para Foucault la libertad no sólo se manifiesta como el derecho legítimo de los individuos a oponerse al poder, los abusos y las usurpaciones del soberano sino que también es un elemento indispensable de la racionalidad gubernamental en sí” (Gordon, 1991, p. 16). La falta de respeto por la libertad no es una simple violación ilegítima de los derechos sino que es la ignorancia acerca de cómo gobernar, por tanto y a la vez la emancipación es un medio circundante de la acción gubernamental.

Hay que tener en cuenta que, principalmente, el concepto foucaultiano de gobierno hace referencia a las técnicas y procedimientos destinados a dirigir la conducta de los hombres, y que debe distinguir las relaciones de poder como juegos de estrategia entre libertades y los estados de dominación. Como dice De Marinis (1999) entre los dos, entre los juegos de poder y los estados de dominación, están las tecnologías gubernamentales.

---

<sup>3</sup> Y simultáneamente suceden procesos similares en otros países latinoamericanos.

El problema político, ético y social no es tratar de liberar al individuo del Estado y de las instituciones del Estado sino liberarnos de ambas: del Estado y del tipo de individualización que está ligada a éste. En este sentido para Foucault (1988) “se debe promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha sido impuesta durante siglos, mediante luchas contra las distintas formas de dominación (étnicas, sociales y religiosas) y formas de explotación que separan a los individuos de aquello que ellos mismos producen o contra aquello que ata al individuo a sí mismo y los subsume a otros” (p. 10). Veremos cómo el dispositivo pedagógico emergente provoca e intenta producir desde sus procesos educativos este doble movimiento de, por un lado, rechazo de un tipo de individualidad y, por otro lado, generación de nuevas formas de subjetividad.

Un claro ejemplo de la reconfiguración de esta antinomia, nos la proporciona Cruikshank (1996) al poner énfasis en el movimiento de la autoestima, que hace un llamado constante a los ciudadanos a actuar y participar estableciendo que de ello depende la continuación y el éxito futuro del sistema democrático. La realización personal se vuelve una obligación social en este discurso de la autoestima, de acuerdo con una innovación que transforma la relación de las personas consigo mismas en algo gobernable. Así, la cuestión de la autoestima sería una especie de terapia de liberación que requiere una completa reorientación dirigida para solucionar los problemas sociales como así también la movilización de esfuerzos personales. La esperanza de la liberación recae en el estado psicológico de las personas, claro está especialmente en aquellos sectores pobres a quienes se atribuye la mayoría de los problemas sociales. “La autoestima es una tecnología de ciudadanía y de gobierno de sí para evaluarnos y actuar sobre nosotros mismos, de modo que la policía, las fuerzas de seguridad y los médicos no tengan que hacerlo. Los individuos deben aceptar la responsabilidad de sujetarse, de consentir voluntariamente, a establecer una relación entre su yo y un poder tutelar, como el de un terapeuta, un trabajador social, un programa social, etc.” (Cruikshank, 1996, p. 2). Pero el consentimiento no implica que no haya ejercicio de poder, porque al aislar un yo para actuar sobre él -para juzgarlo y evaluarlo-, nos disponemos en un terreno de acción en el que ejercemos poder sobre nosotros mismos.

El poder político moderno no toma la forma de la dominación del sujeto, según Miller y Rose (1990), sino que depende de una red de tecnologías que fabrican y mantienen activos los mecanismos del auto-gobierno. Así, se abren nuevos espacios de decisión y acción, en donde el ciudadano es estimulado a gestionar los riesgos y a integrar el futuro en el presente calculando las consecuencias de sus acciones. En suma, son prácticas que adoptan la apariencia de ser el resultado de una elección individual libre. Esta nueva configuración, según Rose (1997) tiene su propia complejidad, su

propia lógica de integración y exclusión, en donde los efectos de poder que encierra no responden a la lógica simple de la dominación, ni tampoco a una concepción del poder definible en términos de suma cero.

Desde algunos discursos, como las nuevas teorías del capital humano y la pedagogía de competencias, la educación en la actualidad podría ser entendida en términos de la elección racional del actor, el sujeto educando competente, quien piensa en términos de costos-beneficios-riesgos para actuar. Aparece como libre agente voluntario capaz de actuar de manera perfectamente racional. Es decir, es libre de educarse o no educarse en el sistema educativo formal, y por lo tanto es responsable directo si deserta de la escuela y si deja de ser competentes para el mercado de trabajo. Y si los individuos eligen racionalmente y son responsables de sus acciones, entonces la intervención estatal es injustificable, no tiene sentido, lo cual en el discurso neoliberal, se convierte en una política punitiva o una sentencia, como ya dijimos, de “just deserts” (O'Malley, 1996, p. 199). Esto es semejante a la idea de un cambio en las racionalidades y técnicas para el gobierno del empleo y el desempleo, porque el desempleo es ahora entendido como un fenómeno a ser gobernado –en el nivel de la conducta de la propia persona desempleada- a través del mejoramiento de la actividad del individuo, en su obligación de ocuparse constante y activamente de la búsqueda de empleo y de las habilidades (competencias educativas) que proveerían el mismo (Rose, 1996).

Contrariamente a aquello que expresan las falacias de esos discursos, las acciones educativas en etapas históricas anteriores fueron determinadas como derechos o seguros sociales y, en este punto, se producen tecnologías de gobierno donde los expertos juegan un papel central traduciendo los problemas que perciben, en un lenguaje experto que sugiere las técnicas y la planificación racional necesaria para solucionarlos, conduciendo la conducta no por compulsión sino por el poder de la verdad, la potencia de la razón y las atractivas promesas de felicidad y bienestar (Miller y Rose, 1990).

Hasta acá expusimos algunas de las implicancias de adoptar un análisis crítico para no caer en estas antinomias constitutivas del pensamiento social. Sin embargo, también es necesario retomar algunas de las críticas a los estudios de la gubernamentalidad, especialmente aquellas pronunciaciones en relación a su falta de compromiso crítico y político a pesar de que uno de los efectos principales quizás sea buscar la generación de políticas post sociales que provean un sucesor al socialismo (O'Malley, Lorna y Clifford, 1997). Lograrlo es algo más que la simple condenación del pensamiento neoliberal y neoconservador, “al dejar de lado las relaciones sociales en el estudio de las políticas y al excluir en el nivel teórico la contestación y la diversidad, la

mayoría del trabajo de la gubernamentalidad reduce su capacidad de contribuir a la formulación de una progresiva política post- social” (O'Malley, Lorna y Clifford, 1997, p. 514).

Teniendo en cuenta estas debilidades y pensando en aquello que nos dicen los cambios en el gobierno de la educación desde algunas de las propuestas de organizaciones sociales -básicamente, modificaciones en las formas de relaciones sociales de poder y, por tanto, en los procesos de resistencia-, creemos necesario, entonces, recuperar algunas de las herencias del concepto de poder desde los “padres fundadores” (Giddens, 1997) de la sociología para luego definir las prácticas de resistencia desde las propuestas foucaultianas que permiten dar luz a los procesos sociales y/o educativos investigados. Es decir, problematizar desde el enfoque de la *gubernamentalidad* la posibilidad de producción de emergentes sociales y educativos. Así, centraremos nuestros próximos análisis en los principios de poder que atraviesan las prácticas pedagógicas del bachillerato, las que posteriormente analizaremos como prácticas de resistencia hacia aquello que acontece en la escuela tradicional mediante propuestas pedagógicas propias y a través de la elaboración de formas culturales nuevas en interacción y/o correspondencia con las relaciones sociales cooperativas que suceden en la empresa recuperada.

### *1.3. Las relaciones de poder en educación: herencias y fundamentos para el análisis del bachillerato popular.*

Algunas de las preguntas de investigación formuladas en la presente tesis nos instalan en las lecturas de algunos de los “padres fundadores” (Giddens, 1997) de la sociología, las cuales constituyen bases fundamentales para la teoría foucaultiana- y la de sus seguidores- sobre la subjetividad, el poder y el saber. Creemos que son consideraciones esenciales para analizar las relaciones de poder y resistencia, tal como lo realizaremos más adelante a partir del caso empírico que proponemos y enmarcando esas relaciones en el enfoque de la gubernamentalidad antes descrito y en el análisis crítico de la sociología de la educación. Ello en tanto que una de las dimensiones del gobierno como práctica, según Caruso (2005) “es la eficacia directa de los que dan un orden en relación a los destinatarios de la misma, una operación a través de la cual el gobierno como operación de poder se vuelve generalmente visible” (p. 25).

Si bien Giddens (1997) habla del Trío de Padres Fundadores de la Sociología – Marx, Weber y Durkheim-, aquí retomamos algunas de las ideas fundamentales sólo de Weber y Durkheim en función de la importancia que creemos tienen como base y fundamento de algunos conceptos foucaultianos, más allá de que Foucault no se alinea con ninguna de las corrientes del pensamiento social occidental y como él mismo dijo

“no creo que sea necesario saber exactamente qué soy” (Ball, 1997, p. 5). Cabe mencionar que hay diversas referencias a Marx en Foucault y reconocía una deuda intelectual hacia él. Pero a la hora de explicar y fundamentar sus conceptos claves, éste queda despegado ya que no toma las nociones marxistas de estructura y superestructura, no se basa en el concepto de ideología y, sobre todo, porque piensa el concepto de poder de diferente forma. Es decir, y sintéticamente porque no es el tema de esta tesis, Foucault no piensa el poder en forma descendente desde un aparato de Estado que lo posee, de arriba abajo sino en forma de ejercicio difuso en toda la trama social. De hecho, critica la hipótesis del poder represivo y tiene una concepción local y múltiple del poder, se trata de poderes. Por último, “Foucault criticaba cualquier enfoque de la historia que otorgase un rol causal a la evolución socioeconómica general y que presentara las prácticas discursivas y no discursivas como meros productos de esa evolución más general” (Jones, 1997, p. 98).

Las proposiciones de la economía política que, de acuerdo con Gordon (1991), enuncian los estudios de la gubernamentalidad, plantean un problema inmediato a la hora de definir lo gubernamental porque, desde un punto de vista científicamente marxiano, la propia idea de una explicación capitalista del gobierno bien puede considerarse como fundamentalmente incoherente: “las teorías marxistas modernas del estado capitalista tienden a confirmar esta lectura en lugar de refutarla” (p. 25). Esta podría ser una crítica marxista a los estudios gubernamentales; pero también es necesario saber, como dice el mismo autor, que Foucault fue lo suficientemente respetuoso de la eficacia histórica del liberalismo como arte de gobierno como para sospechar de la pesadilla liberal (y marxista) de una tendencia permanentemente expansionista y despótica dentro del Estado. Foucault estaba intrigado por las propiedades del liberalismo como forma de conocimiento calculado para limitar el poder, persuadiendo al gobierno de su propia incapacidad. Y esto para el marxismo es inconcebible, por lo menos en la época en la que está produciendo Foucault.

Comprender nuestro objeto de estudio desde lecturas durkheimianas o weberianas, nos permite remontarnos hacia la historia de los conceptos que “tomamos” y “utilizamos” para esta investigación. En este sentido, las referencias, problemas e interrogantes de los clásicos aún siguen sirviendo para comprender y pensar el contexto actual, y específicamente la realidad educativa que están mostrando los bachilleratos populares. De hecho, en términos de Durkheim (1974) los sistemas de educación, y por tanto también las experiencias de los bachilleratos populares, dependen de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, de las condiciones industriales, sociales, políticas, económicas. Si se los aísla de todas estas causas históricas resultan incomprensibles.

A pesar de sus diferencias, la preocupación de Weber por la acción y la de Durkheim por el conocimiento de la realidad, sus resultados son casi idénticos en el esquema conceptual básico al que llegan. La diferencia radical en ambos problemas de investigación es que, desde la perspectiva weberiana, se considerará como “unidad de análisis a los individuos porque son los únicos que pueden albergar fines, intenciones en sus actos, por lo tanto el punto de partida de construcción es el actor y la acción social: las relaciones sociales y los hombres interactuando” (Portantiero, 1977, p. 19), es decir, el comportamiento individual. El individuo, para Durkheim, no es resultado de propiedad intrínseca alguna, sino producto de necesidades sociales y en cuanto tal, reductible a la tarea específica en que ha sido socializado: “la individualización, en suma, es la consecuencia psicológica de la solidaridad orgánica” (Ortega, 1999, p. 52). Por su parte, Foucault llegó a problematizar y quizás desarmar esta polarización metodológica, cuestión que esta tesis pretende desarrollar.

Para Durkheim la sociedad es quien debería determinar los fines de la educación, -es decir la educación es una función esencialmente social- y, por ello, no sólo es imposible encontrar una definición universal de la educación, sino que ésta se presenta en diversas formas según las diferencias que haya en cada sociedad. Así es como en una sociedad fragmentada y desigual social y económicamente se explica las distinciones entre modalidades y formas escolares que estructuran de diferente manera la experiencia escolar de los alumnos; ello explicaría también por qué el cometido central de la educación –tanto en escuelas públicas como en las distintas experiencias educativas que se puedan analizar- no estriba en la transmisión de conocimientos sino en la formación de conciencias. La educación intenta socializar al individuo para que se subordine a la colectividad, para que se convierta en una cosa de la sociedad (Durkheim, 1974). La educación, desde estas concepciones funcionalistas, es esencialmente una acción de autoridad y tiene la finalidad de sobreponer al ser individualista y asocial que es cada uno en el momento de nacer, otro ser nuevo. La educación conduce a superar nuestra naturaleza original. La dominación, en tanto que reconocimiento y acatamiento de esa autoridad social internalizada, funcionaría como el instrumento de socialización. Cabría preguntarse, ¿Cuánto se distancian las experiencias educativas de los bachilleratos de estas nociones? ¿Cuánto lo pretenden y cuanto lo consiguen? Son las formas culturales, en todas sus expresiones, la que muestra el carácter necesario o no de esa autoridad o de las formas de dominación y que al mismo tiempo las puede explicar.

Desde la otra corriente de pensamiento, la imagen de los bachilleratos no parece ajustarse muy bien a las características invocadas por Weber como tipo ideal de autoridad burocrática con su clara demarcación de líneas de mando y los procedimientos estrictos y formales de actuación. El bachillerato popular, más allá que presente

diferencias radicales con la escuela tradicional, está atravesado por múltiples líneas de poder en las que las relaciones de dominio se dan no sólo al ejercer violencia, sino incluso aquéllas son más eficaces, sutiles y económicas si consiguen suspender la coacción y sustituirla por una socialización congruente con la moral social capaz de actuar autónomamente en la dirección esperada (Ortega, 1999). La autoridad deja de ser un mecanismo que desde fuera violenta al individuo para confundirse con sus deseos más íntimos; de hecho “entiende la autoridad bajo otros caracteres: como conjunto de dispositivos que internamente regulan y presiden la funcionalidad del sistema social a partir de su individualización. Y puesto que la raíz de toda autoridad se encuentra en el individuo socializado, la escuela es por excelencia el mecanismo idóneo de dominación” (Ortega, 1999, p. 60).

Entonces la autoridad y la dominación son dos de los conceptos claves que tanto Durkheim como Weber nos brindan para analizar a toda institución educativa. Si bien hasta ahora decíamos que algunos de esas referencias nos imposibilitaban ver aquellos procesos que se llevan adelante en los bachilleratos populares, adoptar el enfoque de la gubernamentalidad nos permite recuperar esos conceptos de autoridad y dominación para explicar al bachillerato popular como una asociación de dominación o, como diría Weber, “relaciones sociales organizadas cuyo mantenimiento depende del sometimiento de la conducta de sus miembros a un orden considerado como legítimo” (Terren, 1996, p. 142). Pero no es lo mismo ejercer la autoridad y el control apoyándose en el carisma del gobernante, en la legitimidad histórica de una institución tradicional o en el Estado legal racional de derecho: “no basta con que los gobernantes proclamen algún tipo de legitimidad, es necesario también que los gobernados acepten convencidos ese tipo de autoridad como legítima” (Taberner Guasp, 1999, p. 47). El problema del poder constituye uno de los ejes claves en la sociología de Weber, sin embargo, y como él mismo señaló el concepto de poder sufre una especie de amorfismo sociológico que debe corregirse con el concepto de dominación como una relación específica de poder en la que el dominador se cree legitimado para ejercer el poder y el dominado considera el obedecer como un deber, y que según Terren (1996) “frente al objetivismo de concepciones del poder como la marxista, en la que el poder es efecto de la hegemonía de la clase dominante, la concepción weberiana aborda el problema del poder desde la perspectiva de las relaciones interindividuales y de la coacción psíquica” (p. 136), tal como lo hará posteriormente Foucault y tal como lo retomamos desde esta tesis.

En la experiencia de los bachilleratos populares buscaremos y pondremos en tensión, tal como lo hacen aquellas formulaciones weberianas, las distinciones entre un tipo de instrucción especializada y una educación que estimula otras características; un sistema educativo como proveedor de los funcionarios burocráticos-especializados y

una educación formadora de sujetos políticos y críticos (esto es, al menos, lo que permiten vislumbrar algunos de los discursos de los sujetos en el bachillerato). Es decir, transitaremos constantemente por esas tensiones que van de una concepción de escuela secundaria más cercana a la administración racional burocrática hacia una educación como ámbito de resistencia; es decir, de la distribución del saber para la formación burocrática (especializada) a la formación general y/o práctica de los intelectuales (¿carismáticos?) del movimiento nacional de empresas recuperadas; de una educación basada en la legitimidad racional legal a una educación que se apoya en un tipo de legitimidad basada en creencias y producciones colectivas y cooperativas. Estas son diversas formas de analizar las experiencias remontándonos a conceptualizaciones clásicas y, entre estas tensiones, es esencial comprender que hay algún modo de dominación que se pone en juego en el gobierno de los espacios emergentes que estructura la experiencia escolar de los estudiantes, aunque no sea la forma de dominación que habitualmente se piensa para la escuela “tradicional”.

Las experiencias de los bachilleratos populares suponen un modelo de educación distinto al resto de las escuelas secundarias estatales –con propuestas didácticas, políticas, ideológicas y curriculares diferentes- que apuntan a formar otros tipos de personalidad y que se basan en una estructuración distinta del vínculo profesor/ alumno. Aquí es donde se entiende, como veremos en los próximos capítulos, la modificación de las relaciones de dominación al interior de la organización y, por lo tanto, la modificación en el dispositivo pedagógico.

En este sentido, el concepto de disciplina, relacionado con los de dominación y autoridad, nos servirá para comprender los procesos en estudio. Si retomamos este concepto desde las dos corrientes de pensamiento que veníamos abordando, podríamos decir que si bien en cada una tiene distinto significado, “funciona” de manera similar en sus esquemas conceptuales. Weber entiende por disciplina la posibilidad de que un mandato sea obedecido por un grupo de individuos en virtud de ciertas actitudes arraigadas. La disciplina, así, es presentada como una forma específica de poder, siempre como un adiestramiento por el que se dispone a una multiplicidad de individuos para una acción metódica y subordinada, subjetivamente orientada al cumplimiento de una orden que tiene por objeto la optimización de un gasto de energía racionalmente calculado. El concepto weberiano de disciplina, según para Terren (1996), “profundiza en la relación existente entre dominación y legitimidad al hacer referencia al tipo de obediencia que corresponde a una masa que actúa de forma habitual y sin resistencia” (p. 141). Obediencia y disciplina –además de constituir rasgos distintivos de toda dominación- dependen de la legitimidad, es decir, del proceso mediante el cual se fundamenta y se garantiza el orden social en cuestión.

En cambio para Durkheim (1997), la disciplina consiste en la acción orientada conforme a normas impersonales, las específicas de cada rol. El individuo normal, el sujeto orgánicamente solidario, es confundible con la disciplina misma. “No hay por lo demás, otro medio más idóneo para esta socialización individualizadora que la disciplina que ajusta respetuosamente la conducta a las reglas sociales. No hay otra alternativa: sólo una acción envolvente y una presencia permanente de la autoridad y sus obligaciones permitirán convertir al ser egoísta y asocial en hombre disciplinado y solidario, es decir, en persona integrada en la sociedad civil” (Ortega, 1999, p. 53).

Por un lado para Weber la educación tanto como la práctica de la ciencia se corresponden con el formato de instituciones que reposan sobre la disciplina, y por otro lado es, sin lugar a dudas, el sistema escolar el que, en la obra de Durkheim (1997), se erige en instrumento privilegiado de producción y transmisión de disciplina. De hecho, para él la educación viene a ser indistinguible de la disciplina ya que a través de la práctica de la disciplina escolar es posible inculcar al sujeto el espíritu de disciplina. “Ser disciplinado, actuar moralmente, llevar una vida reglamentada, no son aspectos particulares o cualidades aisladas que los individuos han de poseer o manifestar en situaciones determinadas, no es tampoco una característica que exija llevar una existencia de renunciaciones y abnegaciones al margen de la vida normal” (Ortega, 1999, p. 53). Al igual que la sociología de la educación durkheimiana que se revela como una teoría de la dominación específica de las sociedades en donde existe división social del trabajo; para Weber, la escuela -entre otras instituciones- constituye una de las asociaciones de dominación en donde “los sujetos se encuentran disciplinados por reglas que no dependen de ellos y no han elegido, frente a las que sólo cabe aceptarlas o excluirse” (Taberner Guasp, 1999, p. 47).

Entonces Durkheim y Weber –a través de sus conceptos de autoridad, poder, dominación y disciplina- se vuelven necesarios para comprender de qué nos estaba hablando Foucault, y por ende el enfoque de gubernamentalidad aquí adoptado, desde algunos de sus conceptos centrales como poder, saber y subjetividad.

Es precisamente según Foucault (1997) que ya en el siglo XVII se hablaba de la “recta disciplina” como del “arte del buen encauzamiento de la conducta” (p. 175). Entonces, la disciplina es un poder que -en lugar de sacar y de retirar- tiene como función principal la de enderezar o encauzar conductas. Nótese aquí, preliminarmente, las similitudes y semejanzas con los conceptos expuestos de Durkheim y Weber.

Pero lo distintivo, para Foucault (1997) es que, el poder disciplinario no encadena las fuerzas para reducirlas sino que lo hace de manera que a la vez pueda

multiplicarlas y usarlas; la disciplina fabrica individuos o “cuerpos dóciles”<sup>4</sup> (Foucault, 1997, p. 140) a través de una escala de control que no trata el cuerpo en masa sino en sus partes, mediante la eficacia de los movimientos y de una coerción ininterrumpida que reticula tiempo, espacio y movimiento. Es en este sentido que podríamos decir que la concepción de poder de Foucault es positiva –en contraposición a aquellas posturas negativas o represivas del poder- en tanto es un poder que produce individualidad, subjetividad, o bien cuerpos dóciles.

Estas técnicas se manifiestan como disciplinas en las que predominan una relación de docilidad/utilidad -por un lado la disciplina aumenta las fuerzas en términos económicos de utilidad, pero a la vez la misma disciplina disminuye las fuerzas en términos políticos de obediencia-, y es un poder modesto que funciona según el modelo de una economía calculada. Éstas técnicas disciplinarias funcionan en las diversas instituciones -colegios, cuarteles, fábricas, hospitales, entre otras-, constituyendo una nueva microfísica del poder que desde el siglo XVII invade dominios cada vez más amplios hasta cubrir el cuerpo social íntegro.

El “éxito” del poder en aquellas instituciones de la sociedad disciplinaria, según Foucault (1997), se debe al uso de instrumentos simples -la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico, el examen. Por un lado, el ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada, un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde los medios de coerción hacen claramente visibles a aquéllos sobre quienes se aplican. Por otro lado, en el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal que establece una “infra-penalidad”, califica y reprime un conjunto de conductas que su relativa indiferencia hacía sustraer a los grandes sistemas de castigo. La disciplina, al sancionar los actos con exactitud, calibra los individuos en verdad, la penalidad que pone en práctica se integra en el ciclo de conocimiento de los individuos y aparece así, a través de las disciplinas, el poder de la norma. Por último, el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza, es una mirada normalizadora, es una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. “La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su visibilidad ya que en esta técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder” (Foucault, 1997, p. 190).

Las disciplinas han llegado a ser fórmulas generales de dominación y, a través de la distribución de los individuos en el espacio, se constituyen en una “anatomía

---

<sup>4</sup> “Es interesante señalar que dócil tiene su propia connotación educativa, pues proviene del latín *docilis*, que significa enseñable” (Hoskin, 1997, p. 35).

política del detalle” (Foucault, 1997, p. 193). El Panóptico es el modelo por excelencia, “ideal”, de las instituciones disciplinarias convirtiendo a los vigilados en una multiplicidad enumerada y controlable a través de la generación de una disposición que induce al “detenido” a un estado de conciencia permanente sobre su visibilidad, garantizando el funcionamiento automático del poder, haciendo que la vigilancia sea constante en sus efectos incluso si es discontinua en su acción. El modelo panóptico sostiene una relación de poder independientemente de aquel que lo ejerce, interiorizando un control invisible e inverificable, creando una especie de omnipresencia del poder. De esta forma, el panóptico automatiza y despersonaliza el poder, volviéndolo constante. Como dice Foucault (1997) el efecto político que tiene el panoptismo sobre las sociedades es que “cualquier miembro de una sociedad tendrá derecho a comprobar con sus propios ojos cómo funcionan las escuelas, los hospitales, las fábricas, las prisiones” (p. 207). Pero a la vez, según Foucault (2000) y a diferencia de la disciplina, la técnica o la tecnología de poder no disciplinario se aplica a la vida de los hombres e incluso se destina no al hombre/cuerpo sino al hombre vivo, al hombre ser viviente, a la multiplicidad de los hombres en la medida en que forma una masa global afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida. A diferencia del poder disciplinario que se ejerce sobre el cuerpo y se produce en el modo de la individualización, éste es un ejercicio del poder que masifica y al que Foucault (2000) llama “biopolítica de la especie humana” (p. 220). El *Biopoder* tiene que ver con la población como problema político y científico.

Desde la visión foucaultiana, las dos tecnologías anteriormente descritas – disciplinas y biopoder- no han sido mutuamente excluyentes y se han superpuesto: la técnica disciplinaria centrada en el cuerpo produce efectos individualizadores y la tecnología que no se centra en el cuerpo sino en la vida, reagrupa los efectos de masa propios de una población y procura controlar la serie de acontecimientos riesgosos que pueden producirse en una masa viviente. Tenemos, según Foucault (2000), por lo tanto, dos series: la serie cuerpo-organismo-disciplina-instituciones y la serie población-procesos biológicos- mecanismos regularizadores-Estado. Esos dos conjuntos de mecanismos, uno disciplinario y el otro regularizador, no son del mismo nivel, lo cual les permite no excluirse y poder articularse uno sobre el otro. El elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y la población, es la norma. Es en este concepto que quizás encontremos también uno de los puntos de apoyo de los conceptos foucaultianos en la teoría funcionalista de Durkheim. De hecho, como el mismo Foucault (1977) señala, “es fácil comprender cómo opera la fuerza de la norma en un sistema de igualdad formal, pues dentro de una homogeneidad que constituye la regla, la norma introduce, como imperativo útil y como

consecuencia de la medida, todos los matices de las diferencias individuales. La fuerza de la normalización impone homogeneidad, pero la individualiza al hacer posible la medida de las diferencias, la determinación de los niveles, la determinación de los aspectos especiales y la conversión de las diferencias en características útiles, adaptándolas unas a otras” (p. 183). Normalización, homogeneidad, diferenciación, determinación, adaptación son términos que la teoría foucaultiana hereda de aquella corriente de pensamiento.

En un contexto en el que todas las instituciones disciplinarias, entre ellas la escuela, sufren una crisis generalizada, se reconfigura el ejercicio del poder y el control social se pone en el centro de la escena (Foucault, 2000). Las transformaciones del dispositivo pedagógico que demanda del individuo adaptación al cambio –que el individuo sea flexible- y la formación permanente, configuran un nuevo tipo de subjetividad con carácter participativo, reflexivo, responsable y creativo, por mencionar algunas de las características principales a las que refieren los nuevos contenidos curriculares del sistema educativo. Ante las reconfiguraciones de este dispositivo pedagógico oficial, se producen también acciones que se oponen a las relaciones de poder dominantes o, como lo llamaremos a continuación, prácticas de resistencia, por ejemplo de docentes y estudiantes en los bachilleratos populares.

#### *1.4. Antecedentes del concepto foucaultiano de resistencia y prácticas de estudiantes y docentes en el bachillerato popular.*

Si bien en el apartado anterior nos distanciamos de algunas elaboraciones marxistas en relación al concepto de poder, para el análisis del concepto de resistencias desde una mirada foucaultiana es necesario tomar como antecedentes, y sobre todo teniendo en cuenta que trabajamos desde la sociología de la educación crítica, a los análisis de Gramsci<sup>5</sup> (1974) en Italia, Willis (1977) en Inglaterra y Baudelot y Establet (1990) en Francia. Son antecedentes que, sin embargo, se distinguen de la noción de resistencia que aquí trabajaremos.

En primer lugar, como anteriormente dijimos, porque al referirnos al concepto marxista de poder, esas resistencias ponían énfasis en el carácter clasista de aquellos que llevaban adelante tales prácticas de oposición. En esta tesis no se hará hincapié en ese rasgo clasista.

En segundo lugar, la cultura de resistencia a la escuela que describe Willis se caracteriza por su oposición a una autoridad arbitraria, a un saber único/verdadero, a conocimientos desvinculados de las prácticas sociales y a un sistema de evaluación que

---

<sup>5</sup> Hago referencia a sus Cuadernos de Cárcel y específicamente a “Los intelectuales y la organización de la cultura” (1974).

niega los modos de vida de tal cultura (Varela, 2009). Las prácticas de resistencia que analizaremos no tienen, de ninguna manera, estas características.

En tercer lugar, las resistencias a que refieren Baudelot y Establet (1990) ponían énfasis en las luchas ideológicas de clase y, específicamente, en aquéllas propias de la ideología proletaria. Ya dijimos recientemente que no analizaremos las prácticas de resistencia desde un carácter clasista y ahora agregamos, tampoco lo hacemos desde un punto de vista conceptual sobre la ideología.

Por último, de Gramsci es más difícil decir y enfatizar las distinciones con respecto a una perspectiva foucaultiana, porque al remitirse a los conceptos de hegemonía y contrahegemonía daba al poder un carácter de relación social, tal como veremos con Foucault. De hecho, Gramsci propone una especie de renovación de algunas categorías marxistas, como por ejemplo la noción de Estado, ya que lo piensa como la “suma” de la sociedad política y la sociedad civil, consenso más coerción o hegemonía revestida de coerción (Portelli, 1973; Thwaites Rey, 1993). En este sentido, más de cuatro décadas antes que Foucault, Gramsci llega a una conclusión análoga con relación al poder y, por tanto, a las resistencias o contrahegemonías: no es una cosa que se tiene, ni reside en el aparato de Estado, sino que son relaciones. Sin embargo, para Gramsci esas relaciones son exclusivamente clasistas, más allá de que se desarrollen en el nivel estructural/económico o en el superestructural ideológico/político/cultural de la sociedad, cuestión de la que Foucault se distinguió.

Las prácticas de resistencia de estudiantes no son situaciones que emergen en el presente; de hecho, pueden rastrearse hacia atrás en las revueltas urbanas que desde el siglo XVII constituyen “una de las grandes cosas que el gobierno debe evitar” (Foucault, 2006, p. 47). Aún así, actualmente presentan particularidades que nos interesa estudiar atendiendo a la similar distribución desigual de fuerzas en la vida escolar y, especialmente, a la reconfiguración de esas relaciones en un contexto donde las formas de marginalidad ya no son la de pequeños grupos sino marginalidades masivas-universalizadas que producen actividad cultural (De Certeau, 1996), o como dirá Kristeva (1999) cultura-rebeldía.

Aquí nuestras preguntas de investigación se centran en cuáles son esas prácticas discursivas de los estudiantes y de los docentes y qué dinámicas institucionales se generan. Asumiendo un perspectiva foucaultiana, nos preguntamos por las formas que asumen las regulaciones de las conductas y, por lo tanto, el gobierno como una actividad más o menos racional y calculada que emplea una variedad de técnicas y formas de saberes procurando modelar las conductas, actuando sobre los deseos, aspiraciones, intereses y creencias hacia objetivos definidos, pero también cambiantes (Dean, 1999). Desde aquí, prioritariamente, justificamos la adhesión al problema de la

*gubernamentalidad* (Foucault, 1991; 2006) referida a la producción de la subjetividad y su relación con las formas del ejercicio del poder sobre los otros. Procuraremos analizar, como dice Larrosa (1995), las producciones pedagógicas en la constitución y mediación de determinadas relaciones de uno consigo mismo desde espacios emergentes.

El concepto de prácticas de resistencia de estudiantes y docentes hace referencia a aquellas acciones que se oponen a un régimen particular de la conducción de la propia conducta (Rose, 1996); son todas las prácticas discursivas que pudiesen adquirir autoridad: “mandatos, consejos, técnicas, pequeños hábitos mentales y emocionales, una serie de rutinas y normas para ser humanos” (Rose, 1996, p. 238). A las resistencias Foucault (2006) las llamó “*rebeliones específicas de conducta*” (p. 225) cuyo objetivo es otra conducta, es decir, querer ser conducidos de otras maneras, quizás por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos. Por ello la resistencia no es únicamente una negación, “es un proceso de creación, crear y recrear, transformar la situación, participar activamente en el proceso, eso es resistir. (...) Decir no constituye la forma mínima de resistencia. Pero naturalmente en ciertos momentos es muy importante. Hay que decir no y hacer de ese no una forma de resistencia decisiva (Michel Foucault)” (Lazzarato, 2006, p. 223).

A las resistencias, según Negri (2001), “las conocemos con cierta precisión si consideramos que en la vida cotidiana una gran mayoría de sujetos sociales la están ejerciendo” (p. 83): en las actividades productivas contra el patrón; en las actividades de reproducción social contra las autoridades que regulan y controlan la vida; en la comunicación social contra los valores y los sistemas que encierran al lenguaje en la repetición y lo empujan hacia el sin sentido. Pero a diferencia de este autor, para Foucault las resistencias no tienen la función principal de desestructurar un poder enemigo, no minan la estructura social del poder ni se corresponde con un contragobierno que desestabiliza. Para Foucault (1988) no se refieren al enemigo principal sino al enemigo inmediato, no esperan solucionar los problemas en un futuro preciso ni cercano, así como tampoco buscan ser luchas revolucionarias ni el fin de la lucha de clases.

Las prácticas de resistencia pueden adoptar formas diferentes, desde la enfermedad psicosomática hasta un acto violento, pueden o no ser conscientes y no tienen que ver necesariamente con decisiones racionales y libres sino que también se constituyen como fisuras o grietas en las relaciones entre los cuerpos dentro de los dispositivos (Murillo, 1996). Pueden ser luchas inmediatas porque los estudiantes viven las instancias de poder que están más cercanas a ellos, que ejercen su acción sobre ellos. Son usadas “como una forma de negociación cultural más bien que la transformación

social”<sup>6</sup> (Giroux, 1993, p. 47), por ello los efectos de esos discursos y esas prácticas son consecuencias que no están pre dadas pero que sugieren modos de pensar a los estudiantes y a los docentes, a sus trayectorias sociales y escolares.

Tratamos así de pensar la escuela desde los contrapoderes o las *contraconductas* (Foucault, 2006), de manera que, a través de la mirada que aquí se propone, más que analizar el poder desde el punto de vista de su racionalidad interna, se trata de analizar las relaciones de poder a través del antagonismo de estrategias. Es decir, estudiar cómo la estrategia de lucha, según Foucault (1988), constituye una frontera para las relaciones de poder; la línea en la cual, en vez de manipular e inducir acciones de forma calculada, se debe estar satisfecho con la reacción a ellas luego de un evento. “No sería posible para las relaciones de poder existir sin los puntos de insubordinación, que por definición, son medios de escapatoria” (Foucault, 1988, p. 5) y no pueden satisfacerse con denunciar la violencia o criticar una institución, sino que podrían volver a poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente (Foucault, 1990, p. 138). Éste es uno de los movimientos principales y prioritarios de los bachilleratos populares. No sólo criticar un tipo de educación, -tradicional, moderna, oficial o como la llamen los propios actores o la queramos llamar nosotros-, sino proponer otra forma de pensarla y organizarla.

Se trata de volverse hacia la proliferación diseminada de creaciones anónimas que hacen vivir, quizás, prácticas discursivas hasta mayoritarias en la vida social pero que, a menudo, sólo figuran a título de resistencias en relación con el desarrollo de la producción sociocultural (De Certeau, 1996). Desde aquello que acontece en las tramas cotidianas de los bachilleratos, son los espacios educativos que hoy no sólo aceptan sino que desarrollan y profundizan expresiones y manifestaciones socioculturales que menos la escuela en general ha incluido. A modo de hipótesis principal que será trabajada en los próximos capítulos se propone, entonces, que en esas tramas peculiares de la vida escolar y de la vida social del bachillerato popular Chilavert, algunas prácticas de resistencia de estudiantes y docentes, si bien pueden mostrar lo que una época tiene de intolerable también hacen “*emerger nuevas posibilidades de vida*” (Lazzarato, 2006, p. 45), se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas, aunque con acuerdos y desacuerdos, con errores y avances, con dimensiones que se pondrán en cuestionamiento y hasta se criticarán.

En esta nueva distribución de los posibles y de los deseos se abre un proceso de experimentación y de creación, se producen prácticas que se oponen a la institucionalización (Grinberg, 2006), prácticas discursivas que se apartan de las verdades impuestas o las eluden movilizandando recursos insospechados en la gente y

---

<sup>6</sup> Traducción propia.

reapropiándose del espacio organizado (De Certeau, 1996), deseos de cada individuo de conducir su existencia como un proyecto para la maximización de su calidad de vida (Rose, 1996), luchas que afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos (Foucault, 1988). En suma, en esta tesis nos preguntamos sobre la medida en que la escuela en general y el bachillerato popular en particular, puede quebrar muchos de los fatalismos de los destinos que aparecen en las escenas diarias aprovechando estos posibles, estas creaciones y producciones de los sujetos, dando lugar, espacio y tiempo a estas prácticas discursivas.

Analizar las prácticas de resistencias de los estudiantes –como creencias, deseos y producciones individuales o colectivas<sup>7</sup>–, atendiendo a las tensiones que producen con relación a las formas en que los docentes pretenden regular las conductas, se convierte en un desafío porque es aquí donde podríamos encontrar formas de socialización, prácticas y discursos emergentes que dieran cuenta de nuevas lógicas en la formación de los sujetos, y que por lo tanto abrieran posibilidades para repensar la escuela secundaria, para generar procesos de cambio en las formas de organización social, educativa o, simplemente, de vida.

Acaso, como dice Kristeva (1999), podamos preguntarnos hoy en día si una experiencia de rebeldía no sería la única susceptible de salvarnos de la robotización de la humanidad que nos está amenazando. Como dijimos, estas prácticas no tienen como objetivo la sustitución de los poderes existentes, sino que “deben proponer formas y expresiones distintas de libertad de las masas. (...) desarrollar una nueva potencia de vida, de organización y de producción” (Negri, 2001, p. 88).

El acto de resistencia introduce, según Lazzarato (2006), discontinuidades que son nuevos comienzos, y estos comienzos son múltiples, disparatados, heterogéneos, es un acto de creación y de invención que opera en el plano de la proliferación de los posibles. De esta forma, se concibe a los bachilleratos populares y a las prácticas discursivas de estudiantes y docentes, más allá de las contradicciones que puedan generar en la creación de nuevas comunidades pedagógicas con relación a las nuevas formas de gobernar en el siglo XXI. Sobre todo cuando, según Zibechi (2008), los de abajo -o ese amplio conglomerado que incluye a todos y sobre todo a todas quienes sufren opresión, humillación, explotación, violencias, marginaciones- “tienen proyectos estratégicos que no formulan de modo explícito, o por lo menos no lo hacen en los códigos y modos practicados por la sociedad hegemónica. (...) Detectar estos proyectos supone, básicamente, combinar una mirada de larga duración con un énfasis en los procesos subterráneos, en las formas de resistencia de escasa visibilidad pero que

---

<sup>7</sup> “Toda práctica individual, y por tanto toda producción de sentido particular, es una práctica de producción de sentido social, cultural, colectiva y viceversa” (Grinberg, 2008, p. 36).

anticipan el mundo nuevo que los de abajo entretejen en la penumbra de su cotidianidad” (p. 6). Desarrollemos pues, cómo se convierte en un desafío explicar y analizar desde los estudios de *gubernamentalidad* la producción de dispositivos pedagógicos emergentes, procesos educativos en y desde organizaciones sociales.

### *1.5. Las nociones de dispositivos, pedagógicos y emergentes.*

La noción de *dispositivo* (Foucault, 1977) resulta central en este análisis en tanto permite adentrarnos en el estudio de las complejas tramas que en el día a día lo escolar se pone en marcha y se produce (Grinberg, 2008). Por dispositivo entendemos –tal cual lo definió Foucault (1977)- “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (p. 183).

Este concepto permite abordar los significados, las normas, las distribuciones temporales y espaciales que configuran la escolaridad en un determinado tiempo y espacio histórico a efectos de analizarlos; y, como describe Grinberg (2008), los dispositivos pedagógicos de las sociedades de control involucran acciones ligadas a la profesionalización docente, la instalación de formas de organización escolar tendientes al gerenciamiento de las escuelas, prescripciones curriculares y teorías educativas desde las que se supone que la enseñanza de competencias posibilitan a los individuos adaptarse a los cambios sociales y los estándares internacionales de rendimiento educativo. Es la noción de dispositivos institucionales, según esta misma autora que supone, en el sentido foucaultiano, la articulación de prácticas discursivas y no discursivas que configuran las superficies en las que determinadas subjetividades se inscriben y transitan. De hecho, para Albano (2004) el dispositivo de la subjetividad es una tecnología de sí mismo, un conjunto de prácticas meditadas, voluntarias, deliberadas, por las que el sujeto no sólo se fija reglas de conducta sino que aspira a transformarse a sí mismo, modificarse, afectar su ser y hacer de su vida una obra.

El dispositivo, para Foucault (2006), está ligado estrictamente a la noción de poder, es decir, “puede pensarse como un territorio de inscripciones múltiples, como un campo de relaciones de fuerza, de juego de voluntades que producen y crean unos territorios a la vez que desterritorializan otros. Todo un juego de relaciones de poder, como voluntad productora que abre y cierra posibilidades” (Grinberg, 2008, p. 89). Y siguiendo a Foucault (1988), donde hay poderes hay resistencias; ellas deben utilizarse, a efecto de estudiarlas, como se usa un catalizador químico, de forma de traer a la luz y

entender de qué se tratan las relaciones de poder, ubicar sus posiciones y encontrar sus puntos de aplicaciones. Sin estos puntos de insubordinación no sería posible para las relaciones de poder existir. Es por estas líneas de fuga que una sociedad se define (Deleuze y Guattari, 1988).

Por tanto, la noción de dispositivo pedagógico también implica pensar en las prácticas de resistencia, en este caso de estudiantes en íntima relación con las regulaciones de las conductas de los docentes en el bachillerato popular. Es decir, las regulaciones meticulosas que gobiernan la vida interna de las instituciones educativas en general, las diferentes actividades que se organizan y las diversas personas que se encuentran allí, cada una con su función, constituyen un “entramado de capacidad-comunicación-poder” (Foucault, 1988, p. 13). El bachillerato popular, como un dispositivo que se define de acuerdo con su contenido de novedad y de creatividad frente a otro dispositivo, constituye un entramado de relaciones de comunicación-poder-resistencia. Las prácticas discursivas de estudiantes y docentes del bachillerato popular Chilavert se distinguen de la escuela tradicional y conforman “líneas de subjetivación que parecen particularmente aptas para trazar las vías de la creación, que no dejan de abortarse pero también de renacer, de modificarse, hasta la ruptura con el antiguo dispositivo” (Deleuze, 1989, 192).

Pero ¿cuál es la novedad de lo que denominamos dispositivo pedagógico emergente en comparación con los dispositivos pedagógicos tradicionales? Como dice Deleuze (1989), lo nuevo es lo actual que no es lo que somos sino más bien aquello en que nos convertimos, aquello en que nos estamos convirtiendo, es decir, el otro, nuestro devenir-otro. “En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (que es lo que ya no somos) y aquello en que nos estamos convirtiendo: *la parte de la historia y la parte de lo actual*. La historia es el archivo, el contorno de lo que somos y dejamos de ser, mientras que lo actual es el esbozo de aquello en que nos convertimos” (p., 194).

“Los dispositivos de disciplinamiento, las instituciones de encierro, seguramente expresan esa necesidad de ordenar la vida, de clasificación y formación de los individuos, de volver productivos a los cuerpos, a la fuerza de trabajo” (Grinberg, 2008, p. 92), pero no es una actualidad disciplinada ni controlada la que nos presenta el dispositivo pedagógico emergente en foco. Analizamos así producciones de subjetividad resistentes a las nuevas formas de dominación políticas, sociales y culturales porque “en todo dispositivo, hemos de separar las líneas del pasado reciente y las del futuro próximo: la parte del archivo y la de lo actual, la parte de la historia y la del devenir, la parte de la analítica y la del diagnóstico” (Deleuze, 1989, 194). Esas resistencias, siguen produciendo cuerpos útiles aunque no ya identidades políticas dóciles sino críticas, y es en el actual escenario de transformaciones sociales, culturales, económicas, laborales, políticas que tienen lugar

propuestas en las que se operan procesos de reconfiguración de las relaciones sociales de la escuela en donde las estructuras escolares fuertemente rígidas dan lugar a configuraciones espacio – temporales más abiertas, definiendo nuevos dispositivos de poder. Son propuestas institucionales que responden a las necesidades y derechos de los sujetos, más allá del campo de la producción (Bernstein, 1998).

Si como dice Lazzarato (2006) “los dispositivos materiales ejercen funciones de clasificación, control, represión e incitación, solicitud y sometimiento para la construcción de sí” (p. 16), entonces no podemos dejar de mencionar cómo los conceptos de *discurso* y *dispositivo* pedagógico de la teoría de Bernstein (1998) nos permiten articular la concepción del dispositivo foucaultiano, posibilitando nuevas miradas con relación a la producción de espacios educativos novedosos en la actualidad. Son conceptos que necesariamente nos hacen ver a lo educativo como espacios de lucha, pugna y conflicto, como dicen Bernstein y Díaz (1985), espacios en los que “el poder esta presente en cada discurso y a la vez cada discurso es un mecanismo de poder” (p. 107).

El dispositivo pedagógico es el lugar de control que traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso en relaciones de poder mediante agentes y agencias que se especializan en códigos discursivos. Entonces, ¿podríamos decir que el dispositivo pedagógico no solamente es lugar de disputa por el control simbólico sino también por las relaciones de poder al interior del campo educativo mediante la comunicación o los códigos discursivos? Desde esta perspectiva, el objetivo del dispositivo pedagógico consiste en “proporcionar una regla simbólica general para la conciencia, pero también el dispositivo pedagógico es una forma de comunicación que puede subvertir las reglas fundamentales” (Bernstein, 1998, p. 58). Así es que las escuelas como organizaciones sociales se oponen a la escuela moderna o tradicional, como la nombran los docentes y estudiantes, y pugnan poniendo en cuestionamiento el dispositivo pedagógico oficial.

La destrucción e imposición de un discurso pedagógico por otro se realiza a través de la legitimación del orden social que lo sostiene y, para Bernstein (1998), el proceso mediante el cual “se produce la transformación de la relación de poder en discurso y viceversa es siempre un proceso esencialmente pedagógico” (p. 31). ¿En qué términos plantea Bernstein la posibilidad de pensar la producción de lo innovador en la educación o de oposición a las configuraciones oficiales/modernas que brindan la oportunidad de acceso para todos más allá de toda reproducción social? ¿Sería para él un problema de limitación del discurso y/o del dispositivo pedagógico moderno u oficial?

No nos referimos al debilitamiento de los dispositivos de poder o a la democratización del poder en las instituciones, sino más bien a la reconfiguración de las relaciones de poder mediante nuevas formas de su ejercicio y circulación en un

contexto, como dice Bernstein, donde la división del trabajo del campo de la producción se hace más sencilla y seguidamente se complejiza el campo del control simbólico. Esas reconfiguraciones no dejan de lado aún las posibilidades de cambios en lo educativo fundamentalmente a partir de que “la teoría de los códigos presta atención a los vínculos entre las relaciones del macro poder y las micro prácticas de transmisión, adquisición y evaluación, y la posición y oposición a que dan lugar” (Bernstein, 1994, p. 122).

Si Bernstein nos permite pensar a las escuelas como instituciones sociales que adquieren formas particulares en las realidades sociales, entonces podríamos desde su teoría, al igual que desde la teoría foucaultiana –y, quizás, complementariamente–interrogarnos y dar algunas respuestas en relación a cómo instituciones creadas y organizadas desde movimientos sociales tratan no sólo de resistir a los procesos dominantes de regulación y de control social sino también cómo producen otras realidades socioculturales diferentes. De hecho, el control simbólico como transmisión esencialmente humana, para Bernstein (1994), “lleva consigo el orden y la posibilidad de modificación del mismo, mientras sus agencias crean el núcleo de oposición, resistencia y desafío” (p. 165). El control simbólico señala lo legítimo, pero también puede convertirse en el guardián de la posibilidad de lo nuevo, lleva consigo la posibilidad de transformar el orden del otro que es impuesto. Es decir, el discurso del dispositivo pedagógico es una gramática que regula, ordena, posiciona y contiene también el potencial de su propia transformación (Bernstein, 1994)

Desde esos discursos generadores de nuevas formas de relaciones sociales, no solamente el contenido sino también los formatos de transmisión, el cómo se posicionan contra la escuela tal cual la entendemos desde la modernidad, la relación pedagógica, son las características prioritarias a analizar. Como nos muestran investigaciones que aplican la teoría o conceptos bernsteinianos (Morais, 1989), el cómo de la transmisión es posible que sea más importante que el qué; en verdad, él mismo puede modelar el qué, de ahí también que la teoría de Bernstein al igual que la de Foucault, lejos de ser determinista y reducirse a una descripción de principios de reproducción cultural, se pueda volver un instrumento de transformación de un orden social determinado. Las disputas discursivas por el dispositivo pedagógico, entonces, son disputas por cuándo y cómo se transmite determinado contenido a determinada persona. A pesar de las afirmaciones reproductoras sobre la generación de distintas formas de relaciones sociales, el bachillerato popular –en tanto dispositivo pedagógico–, sería un intento de reelaborar los *códigos elaborados* dominantes que se transmiten en las instituciones escolares en los términos que le dio Bernstein a la teoría socioeducativa.

Si aquello que transmiten los bachilleratos es distinto a lo que transmiten las escuelas secundarias “tradicionales”, nuevamente como las llaman los propios actores

de esos espacios, hay que revisar qué es lo que pasa al interior del aula con el *código* y, por lo tanto, con la *clasificación* y la *enmarcación*. Si consideramos que la clasificación y el enmarcamiento proporcionan las reglas del código pedagógico, entonces hay que visualizar esos procesos de poder y control para entender cómo los bachilleratos populares se configuran como dispositivos pedagógicos emergentes.

Entonces, estos dispositivos pedagógicos emergentes son producto o resultado de las políticas de exclusión social, neoliberales, pero también de propuestas de construcciones colectivas diferentes, distintas, innovadoras. La emergencia es pues, como dice Foucault (1992), la entrada en escena de las fuerzas, es su irrupción, designa un lugar de enfrentamiento pero a la vez “nadie es responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse de ella; ésta se produce siempre en el intersticio” (p. 15). La emergencia se centra en las relaciones de dominación- sometimiento, cuyo paradigma son los equilibrios subyacentes de las fuerzas políticas (Marshall, 1997).

Estas multiplicidades buscan y experimentan dispositivos, instituciones que sean más favorables a sus dinámicas de creación y de actualización de los mundos posibles (Lazzaratto, 2006). Según este autor, se puede distinguir dos tipos diferentes de instituciones: aquellas establecidas que solicitan una simple reproducción de lo que ya está dado y las que, emergentes de las luchas, emprenden la producción de lo nuevo. Son nuevas luchas que crean dispositivos, prácticas e instituciones. Es inventar un conjunto de reglas previstos para cambiar a medida que se modifica el contenido de su aplicación, creando y actualizando nuevos posibles.

Ni estudiantes ni docentes del bachillerato popular tuvieron en ningún otro espacio educativo ni en ninguna otra escuela a la que asistieron, una asamblea, un equipo de coordinación, seguimiento educativo por parejas pedagógicas, el cooperativismo como contenido y relación social fundamental, la regulación de las conductas a partir de pautas de trabajo y de convivencia consensuadas. Entonces, si se trata de estudiar la composición de los dispositivos que emergen sobre y contra las viejas formaciones, “es decir como ruptura y continuidad” (Grinberg, 2008, p. 115), y para poder pensar una práctica como emergencia, necesariamente hay que detenerse en ciertas comparaciones con las formaciones previas, tal como lo haremos en los capítulos próximos. Según Grinberg (2008) responder “¿qué es aquello que estamos dejando de ser?” (p. 116), implica también preguntarnos por aquello que estamos siendo o cómo se inscribe aquello que estamos dejando de ser en la nueva emergencia.

En este proceso, será importante observar más adelante, como indicadores de las modificaciones planteadas, qué rol cumplen los docentes y qué rol cumplen los estudiantes en los bachilleratos populares, observar si se pone la mirada en la centralización- descentralización de las propuestas de los profesores, ver si se focalizan

en tareas de formación o de construcción/conversión, ver qué rol cumple un tipo de educación como proceso de búsqueda y de prueba de la propia identidad, ver si este tipo de educación viene acompañado de la necesidad de no separar el estudio o la escuela de la vida. Es decir, describir y explicar cómo se conforma este dispositivo pedagógico emergente como una propuesta educativa en y desde organizaciones sociales en torno a comunidades pedagógicas a partir de sus prácticas discursivas, fundamentalmente.

#### *1.6. La educación en y desde los movimientos sociales: el regreso de las comunidades pedagógicas.*

Decíamos con anterioridad en el apartado 1.2 (páginas 32 y 33) que algunas de las críticas hacia los estudios de gubernamentalidad, aunque trataremos de refutar y demostrar exactamente lo contrario de aquí en adelante, es que no producen, en su generalidad, estrategias de intervención que confronten o problematicen los regímenes vigentes de regulación. No dan cuenta de las tecnologías de gobierno resistentes, no dan cuenta de la multiplicidad de poderes sociales y menos aún de las otras formas de producción subjetiva social en espacios alternativos, más allá de sus análisis de comunidad. Así O'Malley, Lorna y Clifford (1997) señalan que “a pesar del claro potencial que existe al enlazar los acercamientos de la gubernamentalidad con las políticas críticas, esto no ha sido realizado aún” (p. 504). Esto se convierte, entonces, en uno de los desafíos explícitos para la presente.

Abordar una problemática educativa en los movimientos sociales desde los estudios de gubernamentalidad permite, parafraseando a Grinberg (2007), “acercarse a la complejidad de las vidas cotidianas de los sujetos reales y vivos que hacen la historia, a las contradicciones y luchas emergentes, a las formas en que la vida es vivida; si se quiere a los procesos de subjetificación desde el punto de vista, precisamente, de los sujetos. Probablemente, este pueda ser uno de los desafíos para los próximos años. Preguntarnos por los procesos de subjetificación, los discursos emergentes, los saberes mayores, pero también los emergentes, las racionalidades que logran imponerse, así como las luchas y resistencias que se viven y vivimos a diario, sus complejidades y contradicciones” (p. 108).

Esto no implica desconocer que al requerirse para gobernar grandes poblaciones que cambian y buscan el cambio, “son formas de control a distancia, más sutiles, que trabajan en relación de inmanencia respecto a las sociedades, y para eso los movimientos juegan un papel fundamental. De ahí la necesidad de contar con ellos, ya no reprimirlos y marginarlos” (Zibechi, 2008, p. 9). En la medida que estas nuevas formas de gobernar intentan desarticular los movimientos sociales, el desafío pasa, para

Zibechi (2008), por comprender lo que está cambiando y asumir las nuevas formas de dominación biopolíticas.

Realizar un primer balance crítico acerca de los aportes teóricos de los estudios de la gubernamentalidad para los ámbitos educativos en los movimientos sociales, nos permitiría, entonces, tener ciertos recaudos epistemológicos y de producción de conocimiento de aquí en adelante, sin pretender que esas contribuciones que fuimos remarcando sean totalizadoras y excluyentes, a saber: la explicación de la relación entre las racionalidades políticas y las tecnologías de regulación mediante un abordaje histórico en torno al arte de gobernar (O'Malley, Lorna y Clifford, 1997); el reconocimiento de la existencia de autoridades diversas que regulan las conductas de las personas a través de mecanismos indirectos (Pearce y Tombs, 1998); la reconceptualización y reposicionamiento de viejas antinomias (Estado/ sociedad civil, público/ privado, dominación/ emancipación, micro/ macro) del pensamiento social para entender la actualidad al arrojar miradas más amplias que esas clásicas oposiciones binarias y al prestarles menos atención que a las nociones de gubernamentalidad y poder; el repensar la comunidad como un paradigma para atender los efectos perversos vinculados con la dimensión biopolítica del poder (Fistetti, 2004); en definitiva, estos aportes teóricos proveen un equipo analítico para una crítica relacionada con la teoría y la práctica política (O'Malley, Lorna y Clifford, 1997) específicamente en la educación desde organizaciones sociales.

La peculiaridad latinoamericana es que las técnicas biopolíticas están siendo implementadas por los gobiernos progresistas, pero también “desembarcan en la punta de los fusiles de fuerzas militares que actúan como ejércitos de ocupación, aún en sus propios países” (Zibechi, 2008, p. 20). En este punto, según este mismo autor, no hay la menor diferencia entre derecha e izquierda.

O'Malley, Lorna y Clifford (1997) señalan que “pese al potencial que estos estudios tienen para realizar una mirada crítica de las prácticas políticas, dichos estudios son meramente analíticos porque han construido su objeto de estudio en base a las racionalidades políticas y tecnologías de gobierno y no aportan demasiados elementos teóricos ni elementos empíricos acerca de las relaciones sociales” (p. 503). Y además, expresan una tendencia reduccionista ya que el problema al nivel del objeto teórico es insensible a las variaciones sociales y la heterogeneidad social.

Para Foucault se deben ver las cosas no en términos de sustitución de una sociedad de soberanía a una sociedad disciplinaria y el consecuente reemplazo de una sociedad disciplinaria por una gubernamental, sino que en realidad lo que tenemos es un triángulo –soberanía/ disciplina/ gobierno- que tiene como objetivo principal la población a través de mecanismos de seguridad. Los estudios de la gubernamentalidad

ofrecen posibilidades para entender el orden postdisciplinario a partir de una teoría general, poniendo énfasis en lo comunitario y adoptando la complejidad que Foucault tuvo en sus análisis.

El pensamiento de Foucault fue un pensamiento que introdujo nuevas líneas teóricas y que pretendió incidir en lo que somos o en lo que devenimos; Foucault trató de situarse en la distancia que se encuentra entre las fuerzas que luchan y que constituyen las coyunturas que atraviesan el cuerpo social (Foucault, 1988). Un cuidado epistemológico de los estudios de la gubernamentalidad, y que sirve para el presente desarrollo, supone evitar tomar una parte muy específica del pensamiento de Foucault - poder, gobierno, gubernamentalidad-, dimensiones que no son las más importantes que éste consideró en la totalidad de su trabajo como totalidad. En diferentes lugares de su producción, por ejemplo en “El Sujeto y el poder” (1988), Foucault nos dice que el poder o el saber no son las dimensiones que más le interesa estudiar sino que son medios o mecanismos para estudiar la producción de subjetividad.

Según O'Malley (1996), “Miller y Rose (1991) dicen que una de las peculiaridades de los discurso de la gubernamentalidad es que son eternamente optimistas” (p. 196), asumiendo que una sociedad podría ser administrada mejor o más efectivamente y como resultado proponiendo programas que funcionen mejor. Se podría decir que hay dos vetas distintas de este optimismo, que convergen en las ideas acerca del gobierno de Foucault. Una está contenida en la propia idea de la racionalidad gubernamental -como manera de gobernar que puede estar condicionada por la disponibilidad de cierta noción de su racionalidad- que parece exceder los límites simplemente utilitarios de una técnica o “know-how”. La segunda sostiene que las ideas que se dan por sentado y que posibilitan las prácticas existentes y los conceptos actuales de nosotros mismos pueden ser más fortuitas, recientes y modificables de lo que creemos (Gordon, 1991, p. 40). Para O'Malley (1996) estas posturas implican que “las tecnologías de poder pueden ser ranqueadas jerárquicamente en términos de eficiencia y que hay una especie de selección natural entre las tecnologías de tal manera que las más eficientes sobreviven” (p. 192). Las interpretaciones presentadas, aún considerándose ellas mismas parte del linaje foucaultiano, van en contra de la insistencia foucaultiana en la naturaleza fragmentada de las relaciones sociales a través del tiempo y el espacio. “Chocan con el reconocimiento que hace Foucault de la disciplina y la regulación como dos polos de desarrollo unidos por una serie de relaciones intermedias, caracterizadas por yuxtaposiciones, interacciones y ecos. De ahí que más que implicar una redundancia, consisten en una interacción dinámica” (O'Malley, 1996, p. 192).

En este sentido, revisar la agenda de trabajo de la gubernamentalidad enfatizando en la comprensión de la genealogía como crítica y de la política como relaciones de contestación o lucha constructivas para el gobierno, más allá del origen de una falla programática, se vuelve esencial. Así nos lo demuestran algunos trabajos enmarcados en los estudios de la gubernamentalidad como el de Lazzarato (2006) o el de Caruso (2005) en el ámbito internacional y el de Grinberg (2008) o el de Dussel (2005) en el ámbito nacional. Como parte de esta “agenda” de discusión, podríamos remarcar la importancia, para la presente, del debate teórico y concreto sobre la vuelta o el regreso de las comunidades pedagógicas a partir de las propuestas de organizaciones emergentes, de aquello que ya nombramos teóricamente como dispositivo pedagógico emergente y que explicitaremos más adelante.

Hay que recordar que la sociedad -y lo social- fueron una invención del discurso sociológico y su signo distintivo fue el registro de una totalidad, de un todo constituido por partes integradas interrelacionadas entre sí. Para Fistetti (2004), pensadores de lo social -como Tonnies, Durkheim, Simmel y Weber-, señalan como característica principal de la época moderna el pasaje de la comunidad a la sociedad, o sea de formas de convivencia fundadas en lazos naturales, familiares, no impregnadas por la racionalidad anónima del mercado y reguladas por relaciones personales o voluntarias, a formas de convivencia caracterizadas por el artificio, la convención y el arbitrio, típicas de sociedades industriales y de mercado. Según de Marinis (2005), la sociedad fue concebida, desde los inicios del pensamiento de lo social, fundamentalmente como un conjunto de individuos real o potencialmente semejantes para participar de la vida colectiva. Estas concepciones de la “sociedad” y “lo social” que inventaron los sociólogos están experimentando actualmente una enorme corrosión de sus fundamentos. Se anuncia su disolución, su reconfiguración, su vaciamiento. Uno de los polos, la sociedad, parece desvanecerse y el otro, la comunidad, parece reactivarse. Como dice Fistetti (2004), la dialéctica entre comunidad y sociedad es una prerrogativa estructural de la modernidad y de la posmodernidad por lo que es necesario pensarlos una con relación a la otra.

Si bien en reiteradas ocasiones se le ha extendido a la comunidad su certificado de defunción, según de Marinis (2005), goza de muy buena salud y ha sido recientemente reactivada y reinventada por las racionalidades políticas contemporáneas. La comunidad se constituye como una nueva arena sobre las cuales asentar los planes y acciones de gobierno, “donde el Estado no debe intervenir más que para garantizar que eso suceda” (Grinberg, 2008, p. 141).

El de comunidad es un concepto polisémico que se ha rehabilitado, a decir de Fistetti (2004), como un modelo de orden social fundado en el principio de la

solidaridad espontánea que reencontramos en toda sociedad compleja regido por el principio de la competitividad. El concepto de comunidad es recuperado por el autor no sólo como un registro de la asociación -como el nivel de las relaciones interpersonales primarias-, sino también como la “pasión comunitaria de la participación en la vida pública” (Fistetti, 2004, p. 159). El registro de la comunidad es resignificado como movimiento activo de reconocerse en asociaciones con el fin de actuar juntos en la esfera pública, de manera de renovar el pacto político de la convivencia colectiva mediante la práctica concreta de la ciudadanía.

Las actuales “comunidades postsociales” (De Marinis, 2005, p. 2) –con nuevos rasgos que la diferencian de las viejas comunidades- siguen siendo en la actualidad terreno privilegiado para la construcción de sentido e identidad. Algunas de las características significativas que se vislumbran de las comunidades post-sociales, a diferencia de las viejas comunidades pre- sociales, descritas por De Marinis (2005) y por Rose (1996), son: 1) Están signadas por la selectividad y por el curso de acción voluntariamente adoptado. 2) Se caracterizan por su no permanencia, por su evanescencia, por vincular de algún modo las acciones de sus miembros sólo hasta nuevo aviso. 3) Generalmente son desterritorializadas, no requieren la co-presencia e incluso pueden ser virtuales. 4) Son plurales, los individuos pueden adherir a muchas de ellas a la vez, entrar y salir de ellas, porque así lo quieren o porque son arrojados fuera; en cada una ellas los individuos despliegan y escenifican parte de lo que son, y cada una de ellas a su vez supone para ellos una diversidad de requerimientos normativos. Son construidas como localizadas, heterogéneas, superpuestas y múltiples. 5) Establecen un archipiélago de partes sin todo, sin borde exterior. 6) La configuración ética es reorganizada bajo el signo de la comunidad ya que el sujeto es direccionado como un individuo moral con lazos de obligación y responsabilidades por la conducta. 7) Propone una relación que aparece más directa con los sujetos, que ocurre no en el espacio político artificial de la sociedad sino en matrices de afinidad que aparecen de modo más natural

La novedad con respecto al pasado consiste en que estamos en presencia de una “sociedad mundial del riesgo” (Fistetti, 2004, p. 149) y la necesidad de una comunidad al resguardo de la incertidumbre es un sentimiento que se abre camino como respuesta reactiva a las amenazas del horizonte global. “El desafío inédito que esta ramificación sin precedentes de identidades culturales plantea, es el de construir identidades colectivas o comunidades políticas nuevas, capaces de conjurar secesiones cruentas, y de construir estructuras constitucionales flexibles que puedan ser aceptadas por las partes en conflicto” (Fistetti, 2004, p. 151). Por supuesto, en gran parte de la producción

de estas identidades colectivas tienen incidencia y fuerza algunas de las organizaciones emergentes que empiezan a tomar importancia a partir de la crisis de 2001 en Argentina.

La reinención de lo social no aparece conceptualizada como la inmediata resolución de las fallas de lo social. La sociedad es percibida y disociada dentro de una gama de comunidades éticas y culturales (Rose, 1996). La comunidad se configura como un nuevo, múltiple y fragmentario territorio de gobierno mediante diferentes estrategias que se extienden hacia los sujetos de gobierno como individuos que son también sujetos de lealtad a un conjunto de valores comunitarios, creencias y compromisos. Se trata, según Gatti (2004), de la entrada a la comunidad “pero a una forma de comunidad que no se define por sí misma, sino como abolición de lo social de los sociólogos” (p. 16).

En este mismo sentido, De Marinis (2005) explica la desconversión de lo social a través de la “reactivación del viejo concepto sociológico de *Gemeinschaft* -de comunidad-, reinención que procede de un doble juego” (p. 23): “desde arriba” las iniciativas de este Estado “adelgazado” apelan a las comunidades como objeto de gobierno, convocan al activismo y la participación, y se dirigen directamente a las comunidades como modalidades predominantes de agregación de sujetos; pero hay además otra dimensión en esta operatoria de reactivación de la comunidad y es justamente la que procede “desde abajo”, es decir, son individuos, son agrupamientos, son familias, son movimientos, que construyen sus identidades y organizan sus opciones vitales manifestando un renovado énfasis sobre los contextos de la experiencia, las comunidades se autoactivan para conformar sus perfiles identitarios, recrearlos a través de diversidad de prácticas y articular sus demandas a autoridades de diverso tipo. En este doble juego, es decir, en esta importante tensión, es que esta tesis se funda y se estructuran los análisis de la producción de dispositivos pedagógicos emergentes que desarrollaremos en los capítulos que siguen.

Entonces, según Rose (1996), si lo social sufre una mutación -con la correlativa emergencia y proliferación de programas de gobierno liberales avanzados, heterogéneos y dispersos- la comunidad comienza a ser una espacialización de gobierno en donde estrategias no sociales son desplegadas por la gestión de autoridades expertas. El comunitarismo forma parte importante del pensamiento político, porque la comunidad es algo a ser programado, desarrollado, vigilado. Comienzan a ser zonas investigadas, mapeadas, clasificadas, documentadas, interpretadas; nuevas vías de demarcación de sectores para el gobierno que operan a través de la instrumentalización de responsabilidades activas, es decir “el gobierno a través de la comunidad” (Rose, 1996, p. 35).

La palabra gobierno debería considerarse, para Foucault (1988), en su más amplio significado porque no hace referencia sólo a las estructuras políticas o a la dirección de los estados, sino que designa la forma en que la conducta de los individuos o de los grupos debería ser dirigida: el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, familias, de la enfermedad. Para él gobernar no sólo cubre las formas legítimamente constituidas de sujeción política o económica sino también modalidades de acción más o menos calculadas y orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de los otros, gobernar es estructurar el posible campo de acción de los otros.

Estas transformaciones están relacionadas con la reformulación de estrategias para el gobierno de la vida económica, la especificación de sujetos de gobierno en términos de una ética de actividad que establece nuevas divisiones entre quienes son ciudadanos competentes y quienes no, una reformulación de las relaciones entre experticia, política y la emergencia de un rango de nuevas tecnologías para el gobierno experto (Rose, 1996). Gobernar de modo liberal avanzado significa que las técnicas de gobierno crean una distancia entre las decisiones de las instituciones políticas formales y otros actores sociales, concibiendo a esos actores de forma nueva como sujetos de responsabilidad, autonomía, compromiso y elección. La producción de dispositivos pedagógicos emergentes por parte de organizaciones sociales no queda ajena a esta situación ya que esta nueva relación entre estrategias para el gobierno de otros y técnicas para el gobierno de sí mismo se sitúan dentro de nuevas relaciones de mutua obligación en donde predominan las tendencias hacia la desgubernamentalización del Estado y hacia la desestatización del gobierno a través de su desresponsabilización en tanto que garante de la educación como derecho social para todos. La relación individuo responsable – comunidad autogobernada o movimiento emergente reinventa la relación que previamente existía entre ciudadano social y sociedad. Las nuevas comunidades pedagógicas adquieren responsabilidad absoluta para gestionarse a sí mismas<sup>8</sup>.

Estas comunidades, como dice De Marinis (2002), deben estar en condiciones de articular efectivamente sus demandas al Estado y para ello deben aprender a hacerlo ordenada, activa y responsablemente. Es por ello que, desde esta perspectiva, “las comunidades son convocadas a participar en el gobierno de su propia seguridad, junto a las agencias estatales que tradicionalmente habían intervenido en estos campos como actor principal” (p. 331). En este contexto surgen las propuestas de los bachilleratos populares gestionados u organizados por organizaciones sociales emergentes de diversos espectros y caracteres. Desde estas propuestas, los sujetos son aparentemente

---

<sup>8</sup> Sólo para ejemplificar, los docentes de los bachilleratos populares no percibían salario alguno a la fecha de este estudio. Es un trabajo militante y ad honorem pero en la medida que pelean por salario también están luchando por ser parte de la estructura del sistema educativo (sea formal, no formal, popular, etc). Por aquí pasa como desarrollaremos más adelante una tensión importante de estas propuestas.

más libres, menos dependientes de formas de sujeción institucional, pero también están más librados a su suerte y es allí donde deben gestionarse a sí mismos con los recursos que estén a su disposición (Kantarovich, Kaplan y Orce, 2006). De esta manera, producen sus reivindicaciones principales y sus demandas al Estado durante los primeros años en los que surgen los bachilleratos: salario para sus docentes y título oficial para sus estudiantes.

De lo que se trata ahora es de “generar espacios para que los otros definan qué deben hacer” (Grinberg, 2008, p. 155), para solucionar el gran problema de la no escolarización de grandes masas de jóvenes y adultos; por supuesto, estas nuevas formas de gobernar deben resultar, además, mucho más económicas para el Estado. Así, por ejemplo, el bachillerato popular debe conseguir sus propios recursos y gestionar sus propios riesgos. Como dicen Miller y Rose (1990) es necesario prestar atención a esos dispositivos reguladores porque generan un efecto de gobierno a partir de mecanismos indirectos sobre los individuos y las organizaciones. Otros autores, como Fistetti (2004), piensan que con el advenimiento de la comunidad global no hay una mera transferencia mecánica de la autoridad del Estado a otros actores, dado que una parte de la autoridad se ha ido perdiendo, dejando así a la sociedad en manos de un parcial no gobierno.

El Estado no abandona su misión educadora, cambia los términos de su accionar (Grinberg, 2008) y se presenta como el articulador que busca el compromiso y el impulso educativo de los bachilleratos populares sin siquiera preocuparse por las distinciones en el modelo o forma de escolarización que proponen mediante, por ejemplo, otras formas de construcción del saber/conocimiento a través de reconfiguraciones en los vínculos pedagógicos tal cual los entendemos tradicionalmente. Como veremos en los capítulos próximos, muchos de los procesos pedagógicos al interior de estos espacios, como por ejemplo las asambleas de los bachilleratos populares, se constituyen y tienen que ver con procesos sociales más amplios que tienden a la autorregulación de las conductas como objetivo pedagógico general, además de desarrollar en los estudiantes características de su personalidad como la autocrítica, la justicia, la igualdad y la toma de decisiones como valores de transmisión implícita en estas nuevas escuelas. Es decir, poder desarrollar y generar responsabilidad de todos y cada uno sobre el cuidado y la organización del lugar en el que funciona el bachillerato a través de la realización de asambleas implica pensar en un análisis que no se centra sobre los estudiantes ni sobre los docentes sino sobre las situaciones, no sobre las personas sino sobre las conductas o los comportamientos de estudiantes que causan problemas/ dificultades. Sobre esas situaciones se debate y se proponen posibles soluciones colectivas desde acuerdos colectivos o de la mayoría. Las

soluciones no son castigos, sino en su mayoría, correctivos, productores de nuevos acontecimientos.

Estas lógicas colectivas de comunidad se inscriben, paradójicamente, dentro de políticas neoliberales: elección, responsabilidad individual, control sobre sí mismo, autopromoción y autogobierno. Como dice Rose (1996) nuevos modos de participación vecinal, emprendimientos locales y el compromiso de los residentes en decisiones sobre sus propias vidas reactivan la automotivación, la autoresponsabilidad y autoconfianza, como forma de ciudadanía activa en el autogobierno de las comunidades, en contraposición al gobierno social. La comunidad no es simplemente el territorio de gobierno sino el significado de gobierno, es decir, sus lazos- acuerdos- fuerzas y afiliaciones son para ser celebradas y fomentadas en la esperanza de producir consecuencias que son deseadas para todos y cada uno.

Por ello, los sujetos cobran nuevos sentidos y nuevas definiciones en cuanto individuos activos que participan en su propio gobierno. Las estrategias de gobierno se hacen dependientes de una serie de dispositivos que prometen crear individuos que no necesitan ser gobernados por otros, sino que se gobernarán y controlarán por sí mismos, se cuidarán solos. “Sujetos libres para sacar el mayor provecho de la propia existencia, mediante la gestión responsable de sus vidas” (Rose, 1997, p. 28).

De esta forma, el ejercicio del poder político, para Rose y Miller (1992), se realiza a través de alianzas entre diversas autoridades que trabajan en proyectos para gobernar diferentes facetas de la actividad económica, la vida social y la conducta individual. En este sentido, como expresa Arendt (1996) “no estamos en condiciones de saber qué es verdaderamente la autoridad” (p. 101) porque la autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia. En términos históricos, la crisis de autoridad es tan sólo la fase final, aunque decisiva, de un desarrollo de siglos que socavó las relaciones sociales. Sin duda, en la actualidad nos encontramos ante una reconfiguración del gobierno de la educación en la cual los individuos pasan a ser sujetos activos en su propio gobierno. El Estado sigue siendo responsable del gobierno y financiamiento de la educación, pero habría, en términos de Foucault (1990), una suerte de “desinversión” o ahorro de energía ya que se sirve de los propios sujetos para llevar adelante un gobierno más eficaz. Como indica Foucault (1990) “el arte de gobernar es racional si la reflexión le lleva a observar la naturaleza de lo que es gobernado” (p. 123).

Esta nueva configuración del gobierno -que implica un descentramiento, una desestatalización y que se sirve de los propios individuos-, exige a su vez una transformación de las subjetividades en relación con su autogobierno. De este modo,

distintas “tecnologías del yo”<sup>9</sup> (Foucault, 1990) son incorporadas por los individuos en la configuración de un nuevo imaginario, en el cual la gestión del riesgo debe ser asumida por los mismos sujetos. Es así que pasamos de conciencias que antes delegaban la total responsabilidad de la educación sobre el Estado a conciencias que ahora fijan un nivel de responsabilidad en sí mismas, articulándose a los postulados neoliberales de mayor libertad de los individuos. La racionalidad neoliberal empieza a influir en la vida de la sociedad y “las estrategias liberales de gobierno se hacen, por tanto, dependientes de toda una serie de dispositivos (escuela, familia) que prometen crear individuos que no necesitan ser gobernados por otros, sino que se gobernarán y se controlarán por sí mismos y se cuidarán solos. (...) Las gubernamentalidades liberales soñarán que el proyecto nacional para el buen sujeto de gobierno se fusionará con obligaciones voluntariamente asumidas por individuos libres para sacar el mayor provecho de su propia existencia, mediante la gestión responsable de su vida” (Rose, 1997, p. 28).

El neoliberalismo concibe al sujeto como un “homo economicus” (Gordon, 1991, p. 36) manipulable, alguien permanentemente sensible a las modificaciones de su entorno; desde esta concepción, se sirve de las libertades individuales<sup>10</sup> y despliega una gama de tecnologías para gobernar las capacidades y competencias de estos mismos sujetos (Rose, 1997). Así, se resuelve la sujeción de los sujetos a partir de la propia responsabilidad que tienen en los procesos de participación comunitaria, naturalizando la responsabilidad individual, en aparente concordancia con el precepto neoliberal de la disminución de la intervención estatal y el aumento de la autonomía de los individuos.

Proliferan organizaciones casi autónomas para la toma de decisiones y la responsabilización por sus acciones, organizaciones no gubernamentales que asumen toda una serie de funciones reguladoras, de planificación y funciones educativas, y actúan de acuerdo con un programa político (Rose, 1997). Sin embargo, creemos que el problema no radica solamente en el traspaso de las responsabilidades desde las agencias gubernamentales hacia esas organizaciones entre las que se encuentran las escuelas, sino en el papel que estas últimas cumplen bajo esta nueva forma de racionalidad política en que las tecnologías de gobierno empiezan a operar a la distancia y en el que el gobierno no es sólo representación sino también intervención. Centralmente, en las sociedades de

---

<sup>9</sup> “Las tecnologías del yo son prácticas que los sujetos realizan sobre sí mismos (su cuerpo y su alma) a fin de lograr una transformación que les permita alcanzar cierto estado de felicidad, sabiduría o salvación” (Foucault, 1990, p. 65).

<sup>10</sup> También podríamos hablar de la “reversibilidad de las relaciones de autoridad: lo que comienza siendo una norma que debe ser implantada en el interior de los ciudadanos puede ser reformulada como una demanda que los ciudadanos pueden hacer a las autoridades. Los individuos tienen que convertirse en expertos en sí mismos, pasar a establecer una relación de autocuidado, que se basa en la preparación y la información. (...) Esta nueva configuración tiene su propia complejidad, su propia lógica de integración y exclusión” (Rose, 1997, p. 38).

control de principios del siglo XXI, aquello que se produce son nuevos dispositivos pedagógicos y, entre ellos, los que denominamos dispositivos pedagógicos emergentes.

La producción del dispositivo pedagógico emergente, como luchas políticas en el ámbito educativo, se realizan fuertemente en espacios comunitarios, en cada organización comunitaria que “debe hacerse cargo de sí misma” (Grinberg, 2008, p. 160); en tales organizaciones la acción parece depender sólo de los individuos que componen esos lugares. Como desarrollaremos en los próximos capítulos, al ser la organización comunitaria la responsable y constructora de toda la vida escolar, se requiere primero crear sentido de pertenencia así como desarrollar la autopercepción de ser (Grinberg, 2008). Pero, en principio, creemos necesario enmarcar, a continuación, los discursos y las prácticas de una organización comunitaria como resistencias dentro de la red de relaciones que constituyen lo escolar y lo laboral, recuperando el contexto socioeconómico, sociolaboral y socioeducativo en el que se producen y surgen estas propuestas y, específicamente, la experiencia del bachillerato popular Chilavert situado en el interior de la empresa recuperada y cooperativa que lleva el mismo nombre.

## Capítulo 2

### **Las transformaciones del mundo del trabajo para la escuela en el siglo XXI y la recuperación de una empresa como antecedente de la creación de un bachillerato popular. Análisis desde la Sociología de la Educación Crítica.**

#### *2.1. Análisis de las transformaciones del mundo del trabajo en el siglo XXI.*

Los cambios ocurridos en la economía como consecuencia del agotamiento del modelo de acumulación, cuya expresión política, en nuestro país, fue la instauración de la dictadura militar en 1976, modificaron algunos aspectos del mercado de trabajo, como por ejemplo, entre otros, la caída de la demanda de trabajo, la disminución de la capacidad de negociación de los trabajadores, el empeoramiento en la distribución de los ingresos y en las condiciones de trabajo, el aumento del empleo precario y el fuerte deterioro de los ingresos.

El contexto social y económico argentino no está caracterizado exclusivamente por el desempleo, la precarización del trabajo y el subempleo, sino también por la caída de la demanda laboral, la producción de marginados coyunturales, la incertidumbre, la disminución del poder adquisitivo de los salarios, la desigualdad social, el empobrecimiento y la falta de oportunidades masivas y universalizadas. En las últimas tres décadas se han alcanzado niveles extremos de desocupación, subocupación y precarización del trabajo, las tasas más altas que recuerda la historia productiva y el deterioro de la situación laboral en nuestro país (Beccaria y Serino, 2001).

A comienzos del año 2000 y luego de diez años con una moneda sobrevaluada, las políticas laborales provocaron el cierre de una enorme cantidad de industrias y la expulsión de mano de obra. Es un período de exclusión de un gran número de trabajadores, quienes al no ser integrados al mercado de trabajo por los cambios que

éste exige, quedan marginados del sistema formal y deben insertarse al mercado de trabajo en negro o bien a la “*economía subterránea*” (Panaia, 1991). El proceso de reestructuración productiva ha implicado un importante nivel de desplazamiento de la fuerza de trabajo empleada, determinado por diversos motivos como cierres de plantas, cambios sectoriales y cambios regionales en el empleo. Estos cambios se complementaron con las modificaciones en la legislación laboral, que buscaron adecuar la dinámica del mercado de trabajo al nuevo modelo de desarrollo que planteaba, principalmente, mejorar la competitividad de la economía por vía de la reducción de los costos laborales no salariales. Es así que las políticas laborales contribuyeron, y lo siguen haciendo, a mejorar la acumulación de capital y a aumentar los efectos nocivos del nuevo modelo de desarrollo: las reformas se han centrado en la disminución de los aportes patronales, la introducción de diversas modalidades de contratación de personal y los cambios en los niveles de negociación colectiva (Lindeimboim, 2001). Esto ha implicado una flexibilización tal que permite a los empresarios adecuar sus plantillas de trabajo a los vaivenes de la demanda de sus productos, lo cual conlleva no sólo a la reducción de los salarios reales de los trabajadores sino también al aumento de los despidos en los momentos recesivos. A la vez, se ha producido una tendencia progresiva de cambio tecnológico y organizacional por efecto de la reestructuración productiva, donde la subcontratación entre empresas grandes y pequeñas se ha vuelto común, donde la polivalencia y la rotación de ocupaciones se convierten en habituales y la *lógica de las competencias* (Tanguy, 2003)<sup>11</sup> pasa al centro de la escena en las empresas, alcanzando nuevas formas de reclutamiento, promoción, capacitación y remuneración.

Autores como Castel, Sennett y Bauman nos ayudan a entender el pasaje de la sociedad salarial hacia otro tipo de sociedad en la que el trabajo ya no constituye un factor de integración. A partir de una temática central que es la problemática del derecho al trabajo, analizan cómo se puede redefinir la combinación de los derechos y los deberes entre el individuo y la sociedad en materia de trabajo y de protección social. Aunque esta problemática no será cuestión central de desarrollo ni profundidad en esta tesis, plantear el debate por el derecho social al trabajo es necesario para discutir el derecho social a la educación. Retomemos, sintéticamente, algunos de los postulados centrales de esos autores.

La crisis de la sociedad salarial y las transformaciones del mundo del trabajo se representan en: a) las nuevas configuraciones de la ética del trabajo o de la “*estética del consumo*” (Bauman, 2000, p. 56) como el elemento integrador en la nueva comunidad de consumidores que gobierna hoy; b) el pasaje de una sociedad de protección/seguridad a una de desprotección e inseguridad, es decir, de la cuestión social a la

---

<sup>11</sup> Desarrollaremos tal lógica un poco más adelante.

cuestión de la inseguridad, “asistimos a un deslizamiento del Estado social hacia un Estado de la seguridad que preconiza y pone en marcha el retorno a la ley y al orden” (Castel, 2004, p. 73); c) las consecuencias que ocasiona el capitalismo flexible –el capitalismo del “nada a largo plazo” (Sennett, 2000, p. 64)- sobre el carácter de los individuos, sobre los cambios subjetivos e identitarios de los sujetos trabajadores.

Como afirma Castel (2004), la sociedad salarial no es solamente una sociedad en la cual la mayoría de la población activa es asalariada, sino que se trata, sobre todo, de una sociedad en la que la mayoría de la población accede a la ciudadanía social a partir de la consolidación del estatuto del trabajo. Tanto para Bauman como para Castel, entre otros, el trabajo era el principal factor de ubicación social, ya que era el punto de referencia respecto del cual se planificaban y ordenaban todas las otras actividades de la vida; como señala Sennett el trabajo ocupaba un lugar central en la construcción y en la defensa de la identidad, desarrollada a lo largo de toda la vida. El derrumbe de la centralidad del empleo –el trabajo como vocación- es caracterizado por Castel (1996), explícitamente, a través de la “desestabilización de los estables” o los que corren peligro de caer, la “instalación de la precariedad” o un tipo de empleo discontinuo e insignificante que no puede servir de base para la proyección de un futuro manejable; como diría Sennett (2000) se trata de la decadencia de una narración lineal y de un proyecto a largo plazo, con la consiguiente manifestación de un “déficit de lugares ocupables en la estructura social” produciendo sujetos “inútiles para el mundo” que viven en él pero no le pertenecen realmente, los “supernumerarios” que flotan en una especie de tierra de nadie social, no integrados y, sin dudas, inintegrables (Castel, 1996).

El Estado de derecho suspende la condición de aquellos que no tienen los medios de asegurarse la existencia por medio de la propiedad, y “el clivaje propietario/ no propietarios se traduce en un clivaje sujetos de derecho/ sujetos de no derecho, si se entiende también por derecho el derecho a vivir en la seguridad civil y social. El Estado de derecho deja intacta la condición social de una mayoría de trabajadores atravesada por una inseguridad social permanente” (Castel, 2004, p. 41). Bauman y Sennett también ponen en cuestionamiento esta problemática a partir –y sobre todo- de sus discusiones sobre la “Ética del Trabajo”. Para Bauman (2000) “el tipo de trabajo teñía la totalidad de la vida; determinaba no sólo los derechos y obligaciones relacionados directamente con el proceso laboral, sino también el estándar de vida, el esquema familiar, la actividad de relación y los entretenimientos, las normas de propiedad y la rutina diaria” (p. 34).

Sennett (2000) hace un aporte para explicar estos fenómenos sociolaborales a través del trabajo de equipo que conviene a una economía flexible y que celebra la

sensibilidad de los demás, es decir, que “se requieren capacidades blandas como ser un buen oyente, estar dispuesto a cooperar en la capacidad de adaptación del equipo a las circunstancias” (p. 104). La individualización de las tareas impone la movilidad, la adaptabilidad, la disponibilidad de los operadores. Como menciona Castel (2004), es la traducción técnica de la exigencia de flexibilidad -que señala el pasaje de las largas cadenas de operaciones estereotipadas efectuadas en un marco jerárquico por trabajadores intercambiables- a la responsabilización de cada individuo o de pequeñas unidades a las que les incumbe administrar por sí mismas su producción y asegurar su calidad.

Esta lógica de competencias adoptada por las empresas modifica las relaciones laborales, individualizándolas. Esa "competitividad" representa hoy el equivalente del retorno a la inversión en educación postulado en la década del sesenta por la Teoría del Capital Humano, tanto en términos individuales como sociales. La contratación, el salario, la carrera, dejan de estar negociados colectivamente con participación de los sindicatos para pasar a ser negociaciones entre individuos en el seno de las empresas, a partir de las propiedades, aprendizajes y saberes de las competencias de cada asalariado. El objetivo parece ser tornar socialmente aceptables las diferencias salariales que son producto, a su vez, de diferencias en la posesión de atributos personales "medidos con objetividad". La competitividad refiere a la competencia “libre” que requiere el modelo económico, y a la importancia que en él asumen los recursos humanos y sus capacidades diferenciales de garantizar los mejores lugares o las mejores performances. En la lógica de las competencias, cada asalariado deberá validar permanentemente sus saberes y capacidades para acceder al derecho a la promoción o a la movilidad, de acuerdo con las necesidades de los puestos que, a su vez, serán cambiantes. Nuevamente se focaliza en los individuos a quienes se representa como actores racionales y calculadores en búsqueda de la eficacia.

Al respecto es importante considerar que muchos puestos de trabajo hoy suelen ser contratos temporarios, “hasta nuevo aviso”, en horarios de tiempo parcial y que no garantizan la continuidad y, menos, la permanencia. Para Bauman (2000), el nuevo lema es *flexibilidad* y la elección de una carrera laboral -regular, durable, continua, coherente y bien estructurada- ya no está abierta para todos o, como dice Sennett (2000), *el nada a largo plazo* se profundiza ya que los trabajos cada vez son más inestables y más breves.

Así es que, tanto para Bauman, para Castel como para Sennett, la perspectiva de construir, sobre la base del empleo, una identidad para toda la vida queda enterrada definitivamente para la inmensa mayoría de la gente en cualquier parte del planeta. Sus análisis acerca de las consecuencias personales que tienen estas transformaciones del mundo laboral nos demuestran los cambios en las subjetividades. Al respecto, Castel

(2004), señala que “la inseguridad social actúa como un principio de desmoralización, de disociación social, a la manera de un virus que impregna la vida cotidiana, disuelve los lazos sociales y socava las estructuras psíquicas de los individuos. Induce una corrosión del carácter, para retomar una expresión que Richard Sennett emplea en otro contexto. Estar en la inseguridad permanente es no poder ni dominar el presente ni anticipar positivamente el porvenir” (p. 40). Y es, precisamente, Sennett (2000) quien mejor describe cómo el capitalismo del corto plazo corroe el carácter, en especial aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de otro sostenible. El nada a largo plazo, según el autor, es un principio que corroe la confianza, la lealtad y el compromiso mutuos. Las cualidades del buen trabajo ya no son las cualidades del buen carácter. Consumidores imperfectos, deficientes o incapaces de adaptarse a nuestro mundo, clase marginada, gente sin una función y que ya no realiza contribuciones útiles (Barman, 2000); y los supernumerarios, los inútiles del mundo, los vulnerables, los desafiados (Castel, 1996).

Estos análisis nos indican la reaparición de discursos expulsivos y autoculpabilizadores de los sujetos trabajadores devenidos desocupados y, por lo tanto, pobres. Estos discursos sostienen, según Bauman (2000), cómo el descenso a la clase marginada es una elección decididamente intencional y justificada en un ejercicio de la libertad que requiere capacidad, habilidad y decisión, es decir, “la clase marginada es la suma de muchas elecciones individuales erróneas: su existencia demuestra la falta de capacidad para elegir de las personas que la integran” (p. 111).

La nueva economía, según Sennett (2000), nos agita, nos disloca, nos empuja, nos sujeta, trastoca nuestra vida que, por si fuera poco, nos hace sentir culpables de nuestro “fracaso”. Ante hechos objetivamente no controlables -tales como la aparición y desaparición fugaz de los puestos de trabajo-, dice el autor, nos culpabilizamos de las consecuencias que tienen en nuestra vida. En este contexto, la estigmatización de los jóvenes se vuelve esencial como dato permanente de la problemática de la inseguridad para entender el proceso de desplazamiento de la conflictividad social hacia los mismos individuos. Según Castel (2004) es el retorno de las clases peligrosas, situadas en los márgenes, como toda representación de la amenaza que entraña en sí una sociedad.

Un movimiento similar ocurre con los discursos sociales sobre los “sujetos educables” y sus propios fracasos y éxitos en relación con sus trayectorias escolares. Son prácticas y discursos que, bajo una lógica meritocrática, culpabilizan a los individuos por sus propios fracasos escolares o sociales suponen problemas de carencias personales o familiares, reduciendo las problemáticas de desigualdad a problemas de no calificación y negando la relevancia de los condicionamientos estructurales en que

estamos insertos: un orden social, económico, político y cultural cada vez más desigual e injusto.

Entonces, conjuntamente con la crisis de la sociedad salarial se producen transformaciones en el vínculo del trabajo con la educación, en la relación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo; vínculo que parece imprescindible seguir estudiando y describiendo para poder entender los cambios que se han producido en la escuela, pero, también, para empezar a pensar los emergentes posibles, concretos y cercanos a la realidad social.

Sobre estos ejes se piensan las transformaciones en el mundo del trabajo y en la corrosión del carácter de los individuos hoy. Ellos son el contexto en el cual se sostienen propuestas o modificaciones laborales emergentes y, como veremos, también las producciones pedagógicas distintas a las tradicionales generadas por algunas organizaciones sociales. La ciencia social crítica no puede ser indiferente a la realidad social y a estas posibilidades de transformación social.

## *2.2. El papel de la sociología de la educación crítica.*

El análisis de la estructura socioeconómica desigual e injusta, en interacción mutua con la heterogeneidad de procesos de construcción de subjetividades, implica que desde la sociología de la educación crítica no nos enmarquemos en una perspectiva de imposibilidad absoluta a pesar de este contexto, sino que nos enfoquemos en las posibilidades de educación en términos de humanización. Como dice Arroyo (2001), hay procesos de constitución de sujetos y hay generación de proyectos propios; esto significa que recolocando los vínculos entre educación, trabajo, exclusión e inclusión social en nuevas matrices pedagógicas todavía podemos recuperar las luchas por el derecho al trabajo y a la inclusión social.

Ahora bien, ¿qué significa pensar en nuevas matrices pedagógicas desde una perspectiva de la sociología de la educación crítica? “¿Cuál es el significado y la naturaleza del concepto de crítico en la teoría crítica?” (Torres, 2008, p. 141). La sociología de la educación crítica implica trabajar diversas dimensiones y surge para entender la educación, el curriculum, la enseñanza, las prácticas áulicas y las políticas educativas. Sin embargo, la sociología de la educación crítica no procura sólo comprender sino, también, busca la transformación social o, como dice Torres (2008), “una perspectiva crítica de la sociología de la educación apunta a estudiar el poder y las relaciones de autoridad en la educación, y los fundamentos y consecuencias políticas para las políticas educativas” (p. 142). De hecho, una teoría crítica del poder y del Estado es un punto de partida necesario para estudiar el proceso de toma de decisiones educativas (Torres, 2008).

Las temáticas u objetos de la sociología de la educación<sup>12</sup> referidas al vínculo sociedad- sistema educativo correlacionan variables estructurales para interpretar los procesos de reproducción y producción de la sociedad, y posibilitan, desde allí, interpretar de qué modo el estudiantado atraviesa la configuración de las experiencias sociales y educativas. En particular, desde el paradigma crítico se ofrecen respuestas teóricas y empíricas acerca de la dinámica de producción y reproducción de las relaciones sociales de producción, analizando los fenómenos de adaptación/ integración o resistencia/ transformación que asumen los sistemas educativos nacionales en contextos sociohistóricos determinados.

En este sentido, la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación de 2004<sup>13</sup> inaugura formalmente el interés y compromiso de la disciplina por los movimientos sociales en un contexto nacional post crisis de 2001. De hecho, se enfoca hacia “La responsabilidad social de la Sociología de la Educación frente a los Movimientos Sociales Emergentes. Globalización, educación, resistencia y tecnologías”. Así, marca un hito fundamental al contar con la presencia y participación de miembros y militantes de movimientos sociales y sindicatos docentes. Entre sus propósitos centrales se encuentra el de analizar la vigencia de diferentes modos de producción de conocimiento y de hacer ciencia de lo social en relación con la investigación, el compromiso del científico y de otros protagonistas del campo de la educación.

Esta Conferencia Internacional de Sociología de la Educación inaugura la necesidad de contribuir, desde los ámbitos académicos, a la construcción colectiva de emergencias sociales y educativas en particular, para enfrentar las múltiples modalidades de exclusión que caracterizan al mundo por las nuevas formas de colonialismo y dependencia desde el modelo de globalización vigente. Por todo ello, augura nuevos desafíos para la sociología de la educación en lo que se refiere a la producción de categorías socioeducativas explicativas, tanto para las reconfiguraciones del sistema educativo estatal como también para la creación de experiencias educativas y de formación más allá de la escuela. Sin duda que “la teoría de los nuevos movimientos sociales ha provisto la base para un significativo giro en el entendimiento de las relaciones entre los movimientos sociales y la educación” (Torres, 2008, p. 197), posibilitando programas con y desde las comunidades. Estos procesos, desafíos y nuevas producciones son bases fundamentales en las que se sostiene esta tesis.

---

<sup>12</sup> Algunas de estas temáticas fueron trabajadas en proyectos de investigación UBACyT (2000; 2001 a 2003; 2004 a 2007; 2008 a 2010) sobre sociología de la educación crítica.

<sup>13</sup> Celebrada en Buenos Aires, los días 25 al 28 de Agosto. Organizada por la Asociación Internacional de Sociología de la educación, por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), por el Instituto Paulo Freire (Argentina), por la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical Marina Vilte (CTERA) y por CheLA-Fundación Ex Acta.

Estos aportes son importantes ya que si bien las características sociolaborales, económicas y educativas contribuyen a construir subjetividades en la actualidad para reproducir y mantener las condiciones del sistema capitalista, los procesos de construcción de subjetividades y de generación de proyectos de vida de los sujetos se traslada del espacio tradicional que tenía la escuela y el trabajo como ejes integradores a otros ámbitos: la cultura o el arte, los medios de comunicación y las organizaciones sociales emergentes; espacios, estos últimos, distintos, diversos, alternativos, que podrían implicar otras relaciones sociales, inéditas formas de vivir y nuevas maneras de percibir la realidad.

Justamente, producto de políticas y acciones que llevaron a la difícil situación de recesión en los 90` -en la que se excluyó a un gran número de trabajadores en Argentina, dejándolos, por lo tanto, marginados del sector formal de trabajo- es que se empezaron a constituir otras salidas como las que nos proponen, por ejemplo, algunas organizaciones sociales emergentes en la Argentina del siglo XXI: es el caso del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas.

### *2.3. La cooperativa Chilavert<sup>14</sup> en el siglo XXI.*

En este contexto de desocupación, precarización, inestabilidad y pobreza se produce un proceso de surgimiento de un movimiento de recuperación de fábricas y empresas. En este escenario tiene lugar la defensa de las fuentes de ocupación por parte de los trabajadores de las empresas recuperadas, tratando de mantenerlas activas. No defender o no luchar por esos puestos implica para ellos quedarse sin empleo, asumir la condición de desocupados que, en un contexto económico sumamente desfavorable, lejos de reinsertarlos, puede relegarlos a una situación de mayor empobrecimiento y hasta indigencia.

Las empresas recuperadas se encuentran bajo múltiples tensiones y no pocas luchas: en lo que respecta a la propiedad, en muchas de estas empresas se propone la expropiación a los empresarios capitalistas para pasar a manos de los mismos trabajadores; las formas en que las empresas se sostienen van desde la estatización con control obrero hasta la cooperativa de trabajo autogestionada; las luchas por un encuadre legal que las contemple; la producción fabril con posibilidad de ampliar el

---

<sup>14</sup> Algunas de las consideraciones de este apartado del capítulo son producto de la investigación llevada adelante desde 2004 a 2007 en los UBACYT “Aportes al campo de la Sociología de la Educación crítica en Argentina hoy: dimensiones del vínculo emergente entre la universidad y la sociedad” y “Proyecto Interdisciplinario de investigación y transferencia hacia fábricas recuperadas” del IICE-FFyL-UBA. Se trabajó con empresas recuperadas y entre ellas estaba Chilavert. Parte de la historia que se remonta en este apartado es producto fundamentalmente de entrevistas realizadas a los propios trabajadores de Chilavert durante el 2004/2005.

mercado, diversificar sus productos y competir; la prioridad de un salario obrero digno por sobre la aceptación de las deudas patronales.

En el caso de Chilavert, los trabajadores optan por la recuperación autogestionada de la empresa, adoptando mayoritariamente la forma jurídica de cooperativa de trabajo, reconocida por la Ley 20.337 de 1973. Gracias a la posibilidad de que los trabajadores involucrados en ellas puedan reinsertarse en una lógica de trabajo, las cooperativas pueden considerarse como lugares en donde “se privilegia la supervivencia de la empresa y el sostenimiento del empleo de los miembros que la integran” (Fajn, 2002, p. 15). De ninguna manera, la recuperación funciona como forma de hacer una revolución o una transformación social, sino como un acto reflejo para defender las fuentes de trabajo, como reacción ante la posibilidad de perder la fuente laboral.

Desde algunas perspectivas académicas se considera a las empresa recuperadas por sus trabajadores como “un proceso social y económico que presupone la existencia de una empresa anterior, que funcionaba bajo el modelo de una empresa capitalista tradicional (inclusive bajo formas cooperativas), cuyo proceso de quiebra, vaciamiento o inviabilidad llevó a sus trabajadores a una lucha por su puesta en funcionamiento bajo formas autogestivas. Elegimos la palabra recuperadas porque es el concepto que utilizan los mismos trabajadores, los protagonistas del proceso” (Programa de Facultad Abierta, 2005, p. 23).

Entendemos, por tanto, que “la ocupación de empresas por parte de sus trabajadores y su puesta en producción, se inscribe en acciones defensivas y de resistencia que constituyen una prolongación de los reclamos por la fuente de trabajo a partir de métodos alternativos que no formaban parte del repertorio tradicional de la lucha sindical. La recuperación de empresas surge entonces como una forma de esquivar el destino casi seguro de pasar a engrosar el ejército de desocupados en un contexto donde las protecciones frente a esto son débiles y transitorias: la indemnización se consume y el seguro de desempleo al cabo de un corto período deja de percibirse” (Davolos y Perelman, 2003, p. 8).

En la Argentina, debido a la falta de posibilidades y luego de la crisis de 2001, son más de cien las fábricas y/o empresas que son recuperadas y/o tomadas por obreros y puestas a producir. Los obreros ocupan y ponen a producir la empresa que cierra. Se organizan mediante asambleas generales y específicas por secciones para llevar adelante su gestión, coordinar su plan de acción y lograr un trabajo organizado que les permita crecer productivamente y poder enfrentarse al mercado globalizado y competitivo. La solidaridad y el compromiso son requisitos indispensables para mantener esta situación ya que dejan de existir los sistemas tradicionales de autoridad y los reglamentos de

empresa. También es preciso, por las mismas dinámicas de las cooperativas, la existencia de obreros flexibles y adaptables a las distintas tareas pues, de lo contrario, es imposible lograr la producción.

Para una mejor organización y fortalecimiento de esta tendencia, los trabajadores conforman hacia el año 2000 el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. Así, las diversas empresas ocupadas proponen unirse y luchar en forma conjunta por sus intereses, debatiendo democráticamente, según los propios actores, cada paso a seguir en un camino de lucha común. Este nuevo fenómeno social, deja ver la capacidad de la clase trabajadora para organizar racionalmente la producción, hacer funcionar la fábrica y, por sobre todo, defender sus puestos de trabajo.

El movimiento de empresas y fábricas recuperadas, así como otros actores y organizaciones emergentes, nos enfrentan a una serie de situaciones nuevas en el campo de lo social. Estos movimientos, que producen una ruptura en la aceptación sumisa y “naturalizada” de la injusticia social y la pobreza, desafían las categorías teóricas a partir de las cuales intentamos conocer la realidad social y nos invitan a repensar nuestros conocimientos y saberes. Como manifiesta Zibechi (2008) “un nuevo lenguaje, capaz de decir sobre relaciones y movimientos, debe abrirse paso en la maraña de conceptos creados para analizar estructuras y armazones organizativos. (...) Ese lenguaje aún no existe, debemos inventarlo en el fragor de las resistencias y las creaciones colectivas” (p. 9).

Chilavert integró, desde el principio de su conflicto, el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas que promueve la formación de cooperativas para lograr mantener las plantas en funcionamiento. Es una empresa gráfica ubicada en el barrio de Pompeya, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El antiguo nombre de la empresa era Gagliagone y tenía casi 80 años de existencia. El comienzo del conflicto se remonta al año 2001, momento en el cual los trabajadores percibían menos de la mitad de su sueldo y la empresa entra en convocatoria de acreedores. La decisión de recuperar la empresa la tomaron los trabajadores ante el intento de vaciamiento que el dueño pretendió llevar a cabo. Fueron los obreros quienes impidieron que los dueños capitalistas se llevaran las máquinas, argumentando que la empresa estaba en convocatoria y que, por este motivo, las máquinas no podían ser retiradas del lugar. A partir de allí, decidieron tomar la fábrica en forma pacífica y junto con la toma, realizar la denuncia por intento de vaciamiento. “(Chilavert) fue una pelea interesante porque revertimos la orden del juez. Interesante por lo que logra la participación de la gente en las cosas. La empresa había quebrado, el síndico había hecho un inventario donde las principales máquinas del concurso las dejaba afuera para llevárselas. Y los trabajadores en vez de dispersarse a partir de una quiebra se mantuvieron organizados. Nosotros les

dimos un apoyo muy fuerte para que se organizaran en cooperativa, y metieron una denuncia a partir del inventario fraguado del síndico. Y los trabajadores ahí lograron eso, cambiar al síndico ante semejante denuncia, pero la otra parte siguió peleando y logró que un día se mande una orden de desalojo. Un viernes a las seis de la tarde. Salimos de acá con los camiones, fueron las dos asambleas de Pompeya, y empezaron a plegarse en la práctica de apoyar a las empresas de la zona. En el caso de Chilavert eran las doce de la noche, y estaba la gendarmería, los muchachos adentro, y los de IMPA y las asambleas fuera. O sea, primero la gendarmería iba a tener que pelear con los que estaban afuera y después con los de adentro. De eso surgió luego la expropiación que ahora salió en los diarios” (Davolos y Perelman, 2003, p. 8).

Desde el punto de vista legal y respecto de la quiebra de la empresa, su dueño queda desapoderado de sus bienes y los acreedores sólo llegan a recuperar un veinte por ciento de sus deudas. De esta manera, el Estado puede iniciar el proceso de expropiación a los empresarios, declarando la empresa como de utilidad pública y reclamando para sí su propiedad. A cambio, debe pagar una indemnización a los acreedores. Sin embargo, a través de la misma ley de expropiación, el Estado puede ceder los medios de producción a la cooperativa de trabajadores, que debe devolver al erario público lo que éste pagó a los acreedores.

Como ya dijimos anteriormente, durante la recuperación de la empresa, los trabajadores de Chilavert sufrieron intentos de desalojo que lograron frenar con la ayuda de los vecinos del barrio y de otros actores sociales como, por ejemplo, asambleas barriales y otras empresas recuperadas. Desde el punto de vista de los trabajadores, durante todo el proceso recibieron el apoyo de distintos actores sociales y políticos, como la asamblea vecinal y el centro de jubilados de Pompeya, estudiantes (argentinos y extranjeros), la empresa cooperativa IMPA y otras fábricas ocupadas y recuperadas. Esta situación de apoyo y contención no es menor, porque es parte fundante de la escuela creada en la empresa.

En Agosto de 2002 Chilavert recibe la autorización legal para reanudar la producción. La empresa vuelve, entonces, a producir y los trabajadores se encaminan en el rescate de los clientes y en la conformación de una cooperativa como figura legal. Con la empresa semi vaciada, sin capital de trabajo y obreros empobrecidos se retoma la producción y se resiste al desalojo y al vaciamiento. El 28 de Octubre de 2002 se inaugura la Cooperativa Chilavert.

Producen una nueva forma de organizarse mediante una figura jurídica cuya figura visible es como una asociación de responsabilidad limitada que compite en el mercado como cualquier empresa, hacia el interior supone una organización horizontal donde las decisiones se toman en asamblea, es decir, donde cada trabajador tiene un

voto. El objetivo de los trabajadores desde un principio fue lograr un salario digno, vacaciones y aguinaldo, pero también fuertemente se encuentra el objetivo de lograr la expropiación de la empresa de los dueños anteriores para convertirse en propiedad de los trabajadores.

Hacia el 2005, la empresa estaba compuesta por nueve trabajadores -entre maquinistas, ayudantes de máquinas y administrativos-, quienes fueron los que recuperaron la empresa y la pusieron a funcionar a partir de sus propias lógicas. La mayoría de ellos ya tenía una antigüedad de veinte o más años de trabajo. Hacia esa fecha se puede observar que la empresa se divide en tres sectores: el sector de las máquinas, el administrativo y el Centro Cultural ubicado en el primer piso. El centro cultural, inexistente antes de la recuperación, también será otro punto y espacio clave para la conformación del bachillerato popular Chilavert.

El proceso de ocupación de empresas crece desde entonces hasta el presente. Las tentativas de desalojos han tropezado con la resistencia de los trabajadores respaldados por asambleas de las organizaciones sociales. Tomando en cuenta la explosividad de la situación, el gobierno fue cediendo en muchos aspectos. Las leyes votadas en la legislatura y concejos deliberantes, al declarar la expropiación u ocupación transitoria de los establecimientos, descomprimen la situación represiva al proteger a los trabajadores contra una tentativa de desalojo. Sin embargo, el Estado se desentiende de cualquier apoyo a la gestión de los trabajadores e, incluso, evade sus responsabilidades en materia de protección laboral, sanitaria o jubilatoria; algo que aquí no pretendemos desarrollar pero que, como vimos durante el anterior capítulo, hace referencia a las nuevas formas gubernamentales del siglo XXI.

Si se considera que nuestro objeto de estudio principal es la escuela que se configura al interior de Chilavert y, más específicamente, aquello que acontece al interior del bachillerato, juzgamos esencial describir algunos de los cambios fundamentales que se realizan en el proceso de trabajo a partir de la recuperación de la empresa por parte de los trabajadores; esas transformaciones, sostendremos, son motor de correspondencias y similitudes entre la organización laboral de la empresa y los valores y actitudes impulsados desde el bachillerato. Sin duda que con la hipótesis emergente que aquí proponemos volvemos algunas décadas atrás en el campo de la sociología de la educación; sin embargo, estas correspondencias actuales son “funcionales” a determinadas transformaciones sociolaborales y socioeducativas que posibilitan nuevas miradas y nuevos desafíos en la educación del siglo XXI.

#### 2.4. Modificaciones del proceso productivo en la Cooperativa Chilavert.

Como decíamos anteriormente, hace ya algunas décadas el trabajo en general sufre grandes cambios no sólo en la organización laboral sino también en las trayectorias de vida de trabajadores y también de quienes dejaron involuntariamente de trabajar. Los contextos sociales impactan sobre los modos de vida de las personas y afectan los aspectos subjetivos. Por tanto, introducir algunos de los aspectos relacionados con las transformaciones producidas en la organización del trabajo en Chilavert nos conduce, necesariamente, a considerar las modificaciones en la subjetividad y en los procesos identitarios de los trabajadores, como lo dice uno de ellos:

*“El cooperativismo cuando lo empiezas a entender, a comprender, te cambia la forma de vida. Si logras entenderlo bien, y que te baje al pecho, y que te baje al discurso, que lo sientas, no sólo que lo digas. Y es bárbaro, es una experiencia bárbara, te cambia la vida. A mí me cambió la forma de ver la vida en muchas cosas, todo para bien” (Entrevista a trabajador de Empresa recuperada Chilavert. Varón. Mayo 2004).*

Entonces, el antes y el después de la lucha en la empresa recuperada es esencial para comprender y analizar este proceso de conformación de nuevas identidades trabajadoras, nuevos compromisos, nuevos valores, lo que podríamos llamar inicialmente –y parafraseando a un autor que ya hemos citado- como una posibilidad y alternativa de des-“corrosión del carácter” de estos trabajadores o, como sostiene el propio Sennett (2000), ante la pérdida de la esperanza y el deseo, la preservación de la voz activa es la única manera de hacer el fracaso soportable. Surge, con la recuperación de la empresa, la posibilidad de construcción de un relato con sentido percibido por los trabajadores como proyecto a largo plazo, más allá de que sea discutible la sustentabilidad que, efectivamente, tenga o no en el tiempo el proyecto de recuperación.

Hay que tener en cuenta, para la comprensión de estas modificaciones subjetivas, que la economía social se basa, en la mayoría de los casos, en relaciones no salariales, solidarias e igualitarias de trabajo; por lo menos, es esto aquello que sostienen los propios trabajadores, discursivamente y a través de sus relaciones sociales. Como esos trabajadores son propietarios del capital y, por lo tanto, del producto o servicio que realizan, los beneficios que obtienen se definen de acuerdo con el trabajo realizado o según algún otro criterio que ellos establecen a través de mecanismos participativos en la toma de decisiones, mediados por los valores que la organización sostiene como propios. La “concepción de economía solidaria, social o popular resulta un tanto heterodoxa pues además de considerar un estricto criterio económico de creación de valor y un criterio social basado en las relaciones solidarias de trabajo, optamos por un criterio estratégico – político vinculado a la identificación y posibilidad de organización

de todos aquellos actores interesados en un objetivo de cambio del modelo socioeconómico vigente” (Caracciolo y Foti, 2003, p. 15). Su forma de organización implica la posibilidad de participación de todos los miembros en la toma de decisiones bajo la forma de asamblea, rompiendo de esta manera con el modelo tradicional del proceso de trabajo. La participación de los trabajadores en las asambleas, fundamentalmente, señala un reposicionamiento de los mismos respecto del proceso de toma de decisiones concernientes a los intereses del colectivo, proceso central que se desarrollará en las prácticas de docentes y estudiantes realizadas al interior del bachillerato popular hacia el cuarto capítulo. Desde el momento de la recuperación, para estos trabajadores y según sus propias palabras, las decisiones se toman en conjunto. Sin embargo, es importante mencionar que no todas las resoluciones se realizan bajo esta modalidad; ciertas decisiones se toman en el momento –por ejemplo, aquellas que se deciden al lado de la máquina-, con responsabilidad, sentido común y en función de criterios establecidos previamente. Pero se toma la mejor idea en relación a esas discusiones colectivas, para el bien común y sin ser decisiones bajo presión.

En estas experiencias se produce, necesariamente, una mayor participación del trabajador en el proceso de trabajo al poder introducir iniciativas propias, salir de su función específica y emprender un proceso activo que facilita el intercambio con los diferentes trabajadores, agilizando simultáneamente el sistema de comunicación y de producción. Las ideas de cada uno son escuchadas y tienen ingerencia en el proceso de trabajo y en la manera de llevarlo a cabo. Teniendo en cuenta la realidad de la cooperativa Chilavert en la que son pocos trabajadores, visualizamos un modelo laboral diferente a los modelos taylofordistas y/o toyotistas, en el que combinan la necesidad de seguir produciendo en un mercado flexible con una voluntad de lucha. Muchos de estos procesos que ocurren en estas cooperativas se hacen de difícil aprehensión y clasificación.

En principio, podríamos establecer que en la cooperativa hay rupturas en relación con la organización fordista del trabajo que suponía, y aún supone, una lógica de dominación entre el trabajador y el empresario capitalista, en donde el trabajador es explotado por el capitalista que requiere de su fuerza de trabajo para llevar a cabo el proceso de producción y apropiarse de la ganancia, complementado con diversos mecanismos de control: “la organización científica del trabajo” estaba destinada a extraer del obrero el mayor rendimiento posible, encerrándolo en un sistema de restricciones que le quitaba todo margen de iniciativa y en el cual se encontraba privado de desarrollar sus capacidades en forma totalmente plena y autónoma. La organización y las técnicas puestas en funcionamiento reflejaban la voluntad del capital de ejercer

una dominación total sobre el trabajo, para combatir “la indolencia”, la pereza, la indisciplina y las veleidades de rebelión” (Gorz, 1998; Coriat, 1992).

En la nueva organización del trabajo en Chilavert no hay jefes o patronos. De esta manera, rompe con la organización capitalista donde subyace la lógica dominador y dominado entre el empleador y el obrero, respectivamente. En este escenario no hay explotación del trabajador por parte del capitalista. A partir de la recuperación, no hay jefe ni gerente, los integrantes de la cooperativa son socios. Es decir, no hay nadie que mande más que otro, aunque sí hay una organización: algunos de los integrantes organizan el trabajo, si no la recuperación de una empresa sería un “*quilombo*” (*Entrevista a trabajador de cooperativa Chilavert. Abril 2004*).

En este mismo sentido, se observan rupturas con la organización flexible del trabajo y también coincidencias al plantear la posibilidad de crear un obrero polivalente, un sujeto capaz de comprender y controlar el proceso productivo desde su comienzo hasta su fin. Como dice Gorz (1998), “deben comprender lo que hacen mejor: todo el proceso y todo el sistema de fabricación deben (en principio) volverse para ellos un todo inteligible, cuya responsabilidad asumen, al cual se entregan y del que se sienten amos. Deben reflexionar sobre los medios de mejorar y de racionalizar la concepción del producto; sobre los posibles mejoramientos de los procedimientos y de la organización del sistema” (p. 78).

Si bien la división social del trabajo en esta empresa recuperada y, junto con ella, la especialización y la rutinización de tareas, perduran en la organización del trabajo, los trabajadores comienzan a asumir varios roles y un perfil más flexible con el fin de sacar la producción adelante y *Justo a Tiempo* (Coriat, 1993). Si bien cada uno de los trabajadores continúa con la antigua labor, también desempeñan otras actividades que no realizaban anteriormente, ayudándose mutuamente en sus respectivas tareas si no llegan con alguna entrega. Cada uno tiene el oficio que tenía antes, pero ahora se le suman otras tareas complementarias, cosas que no hacían antes, como el trato con clientes y proveedores, el control de calidad, la realización de presupuestos. Les resulta necesario dividir los roles, pero si un trabajador en determinado momento no tiene tarea acude a ayudar a otro; por ello, todos aprenden a hacer todas las tareas de la empresa. En este sentido, los trabajadores asumen una mayor responsabilidad por el proceso de producción, su control, y tienen un mayor nivel de involucramiento y compromiso con la tarea a realizar. No hay un patrón que dice qué hacer, sino que el jefe son todos, es la cooperativa.

Muchas actividades ajenas a una empresa típicamente capitalista comienzan a ser realizadas en este espacio por los trabajadores, resignificando el lugar de trabajo e introduciendo discusiones que antes no eran consideradas “laborales”. Este tipo de

actividades parecen ser relevante para ellos ya que por ejemplo, “paran” la producción para concurrir a marchas o a la Legislatura; en sus propias palabras, “*cerramos el taller y vamos*” (*Entrevista a trabajador de cooperativa Chilavert. Abril 2004*).

Entonces, si bien la nueva organización del trabajo llevada a cabo por los trabajadores de Chilavert comparte algunas características –polivalencia, flexibilidad, rutina, extensión horaria, etc- con el posfordismo o toyotismo, hay entre ellos diferencias radicalmente marcadas y opuestas. La explotación del trabajador por el patrón con el objetivo de acumular capital no es un rasgo característico de la cooperativa mientras que sí lo es de la empresa que se organiza bajo el modelo capitalista. Los objetivos de ambas formas de organizar la labor son diferentes y hasta antagónicos. Asimismo, en el modo de organización del trabajo emergente son los mismos trabajadores quienes definen qué, cómo, cuánto y para quién se produce; situación que, como bien sabemos, no tiene características parecidas en ninguna otra manera de concebir el trabajo.

Otras dos dimensiones prioritarias para entender la cooperativa Chilavert son el salario y el control del proceso de trabajo. Ambos aspectos son centrales, por un lado porque son las dimensiones más importantes de cualquier administración del trabajo, y además porque nos permiten profundizar, como haremos más adelante, en las correspondencias con las relaciones sociales que se generan/producen en el bachillerato.

El salario, en Chilavert, no aparece en su forma tradicional ya que se modifican los modos de su determinación. Así, el salario resulta un tema crucial dentro de la empresa donde hay una resignificación en la manera de pensarlo, aún cuando los criterios de su distribución no estén determinados definitiva ni totalmente. El salario, según los trabajadores de Chilavert, son las ganancias de la producción que se reparten en partes iguales entre cada uno de los trabajadores, más allá de las tareas que realicen. Así, por ejemplo, aquel que cumple con labores administrativas recibe lo mismo que el encargado de doblar el papel para las impresiones. El salario aquí no “esconde” aquel trabajo no retribuido, que es el plusvalor o la ganancia del capitalista, pero tampoco corresponde al trabajo efectivamente realizado en un tiempo determinado; la relación habitual o tradicional entre dinero percibido y actividad realizada, en cierto modo, se rompe o trastoca porque, si bien la tendencia en la cooperativa es que todos retiren la misma cantidad de dinero, que todos ganen lo mismo cualquiera sea la tarea que realicen y las capacidades o calificaciones que tenga cada trabajador, los tiempos de trabajo en Chilavert tienden a prolongarse. También se producen diferencias con respecto a algún nuevo trabajador que ingresa y que no conoce el oficio<sup>15</sup>, por ejemplo,

---

<sup>15</sup> Por tanto, antes de trabajar hay también un proceso de formación y aprendizaje previo en la máquina, en la empresa y con los trabajadores con experiencia.

o bien porque tienen que cumplir determinadas reglas pre pautadas<sup>16</sup> entre los integrantes de la cooperativa que toman las decisiones.

Es el control del proceso de trabajo en manos del capitalista aquello que representa para el trabajador la alienación progresiva del proceso de producción y la expropiación de su saber productivo (Braverman, 1987). El control del proceso de trabajo en Chilavert es recuperado por los trabajadores. Es un control consensuado y más flexible. Los trabajadores se observan y evalúan entre ellos aunque no haya alguien particular encargado de la tarea. Participan en el control de los tiempos y calidad del trabajo. Es decir, el autocontrol cobra importancia durante el proceso de trabajo con el fin de que el producto sea de calidad. Los mecanismos de control privativos de autonomía e iniciativa no se desarrollan en la cooperativa Chilavert, al menos no como lo hacen en los procesos de trabajo que los propios trabajadores llaman “tradicionales”<sup>17</sup>. La ausencia de un patrón capitalista –quien, en general, ejerce el control y el saber de la producción y, por lo tanto, decide qué hacer- posibilita a los trabajadores desarrollar en mayor medida actitudes, conocimientos, saberes y habilidades para la administración y el desarrollo productivo.

Estos aspectos, modificación de la relación salarial y control del proceso de trabajo, son algunos de los rasgos sobresalientes que contribuyen a modificar la subjetividad de los trabajadores y, con ello, algunas ideas de sus proyectos a futuro en la empresa y fuera de ella. El proceso de recuperación genera modificaciones radicales que marcan un antes y un después en las vidas de los trabajadores y de sus familias. En este sentido, tanto la organización social emergente del trabajo como el proceso de lucha llevado a cabo para la recuperación de la empresa han producido transformaciones en el trabajador de Chilavert, no sólo en sus condiciones de vida objetivas/ estructurales, sino también en su identidad, sus modos de pensamiento, sus aprendizajes, sus formas de trabajar y hacer. En ese escenario, no sólo tuvieron que aprender nuevas tareas, sino que esto significó también que se produjeran cambios en sus formas de pensar, sus creencias políticas y opiniones respecto de la realidad. Estos cambios que generan la institucionalidad del trabajo emergente en los sujetos, son centrales para comprender también las modificaciones de las prácticas discursivas de estudiantes y docentes en una educación –también emergente- como es la que proponen los bachilleratos populares; cuestiones que desarrollaremos en los capítulos 3 y 4.

En este sentido, como dicen Bialakowsky y Fernández (1994), es un rasgo fundamental del proceso de recuperación de la empresa el proceso que atraviesan

---

<sup>16</sup> Por ejemplo que no falten, que sean responsables con los tiempos de los trabajos, que tengan compromiso político y militante en la cooperativa, etc.

<sup>17</sup> Veremos que lo “tradicional” también será parte de aquellas prácticas discursivas de docentes y estudiantes del bachillerato popular.

muchos de los trabajadores en relación con procesos de toma de conciencia crítica. Desde que comenzaron la lucha y el proceso de recuperación, muchos trabajadores comenzaron a pensar distinto sobre algunos temas y a comprometerse en mayor medida con causas que hasta el momento le habían resultado ajenas. Estos cambios, que no se circunscriben solamente al ámbito laboral, abarcan cambios a nivel personal que se reflejan, por ejemplo, en la aparición de nuevas inquietudes políticas y en una revaloración positiva del trabajo: si bien no se produce una abolición de las formas de alienación en el trabajo, sí el trabajo deja de ser algo totalmente ajeno al trabajador y puede ser comprendido como una totalidad significativa. El significado del trabajo entonces es un constructo socio-histórico dinámico que, como dice Grinberg (2003), está determinado por los cambios y las experiencias que los sujetos vivencian en el contexto y, por lo tanto, es una representación que los individuos van desarrollando antes y durante el proceso de socialización para y en el trabajo. En ruptura con lo anterior y en conjunción con la creación cotidiana de lo material y de lo subjetivo, podríamos definir a estos procesos de apropiación de la empresa, del proceso productivo como espacio y como representación como la “modalidad pedagógica de la organización emergente” (Rodrigo y Langer, 2005, p. 6).

Sin dudas, Chilavert presenta una organización del trabajo compleja, que no se enmarca en una u otra lógica de organización de trabajo, sino que se constituye manteniendo algunos rasgos de las formas de trabajo descriptas pero estableciendo o articulándose en un todo diferente, con ciertas particularidades de acuerdo a las finalidades y objetivos que se persiguen. Algo similar y, a modo de hipótesis, sucederá con la organización del proceso educativo que se plantea desde la escuela que surge en el espacio de Chilavert. Estas transformaciones, tanto de lo laboral como de lo educativo, serían constitutivas de sujetos un poco más independientes y autónomos, en principio un tipo de trabajo que se plantea inmediatamente como libre y constructivo, como manifiestan Lazzarato y Negri (2001) mantiene una relación con el capital que “no sólo es antagónica, está más allá del antagonismo, es una alternativa constitutiva de una realidad social diferente. El antagonismo se presenta bajo la forma de un poder constituyente que se revela como alternativo a las formas del poder existente” (p. 21). Al haber cambios en las modalidades de producir y, consecuentemente, en el trabajo y en la escuela, las relaciones sociales emergentes son de tipo nuevo e implican nuevas formas de convivencia, modalidades de ejercicio del poder y contextos para la constitución de modos de vida. Como dice Zibechi (2006), los movimientos sociales logran dispersar el poder, son poderes antiestatales que suelen gestarse de modo horizontal, es un tipo de movilización nacida, dirigida y reconocida desde abajo por dirigentes “naturales”.

Los espacios dentro de la empresa son reapropiados por los trabajadores de una manera diferente, en donde las innovadoras maneras de organizar la producción y la lucha que implica la recuperación de la empresa son fuentes de nuevos aprendizajes, instancias donde lo conocido toma nueva forma. Es un espacio donde se produce un proceso de aprendizaje político, de crecimiento personal, de toma de conciencia. Los sujetos aprenden y se forman no sólo en la escuela, sino también en otros espacios, prácticas sociales y pedagógicas. Desde esta perspectiva, la lucha por la recuperación del puesto de trabajo que llevan a cabo en la empresa, como así también las relaciones sociales que se establecen entre los trabajadores y los nuevos modos de organizarse para la producción, pueden leerse como instancias de aprendizaje y formación, aunque por fuera del sistema educativo formal.

La experiencia del Movimiento Sin Tierra<sup>18</sup> sostiene que la lucha permanente es considerada por el movimiento como una estrategia educativa en sí misma, la organización ha aprendido que “la lucha educa a las personas. Por ello, mantener a los sin tierra en estado de lucha permanente es una de las estrategias pedagógicas más contundentes producidas por el Movimiento” (Harnecker, 2002, p. 63). Se considera que sólo participando en la lucha y al mismo tiempo reflexionando sobre la realidad es posible desarrollar un sentido crítico y avanzar en el nivel de conciencia; y los trabajadores de Chilavert conciben la lucha como espacio de aprendizajes que les permite muchas cosas que de otra forma no las hubiesen aprendido. De hecho hasta consideran a la cooperativa como una escuela en sí misma:

*“Hace bastante que hay una escuela. Empezó a haber una escuela desde que se formó una cooperativa y se recuperó la fuente de trabajo, ahí empezó a ser una escuela. Chilavert es una escuela además de un bachillerato” (Entrevista docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 20 de Septiembre de 2007).*

Las organizaciones sociales emergentes se constituyen, así, en una de las posibilidades para que los jóvenes puedan insertarse o reinsertarse a lógicas de trabajo y también a lógicas educativas, integrarse al mundo y a la vez constituirse como sujetos sociales con algún tipo de identidad estable. Desde estos espacios emergentes y, a partir de nuevas formas productivas, de valores culturales y educativos, los jóvenes intentan construir un relato con sentido. Resisten al déficit de lugares ocupables en la estructura social y la educación o la transmisión de valores cooperativos en ese proceso educativo se vuelve central. Subjetivamente los trabajadores reconstruyen sus futuros

---

<sup>18</sup> Consideramos relevante traer a colación la experiencia de éste movimiento de Brasil porque muchas de sus propuestas son rescatadas tanto por los trabajadores de la cooperativa Chilavert como por los docentes del Bachillerato Popular considerándolo como uno de los movimientos sociales emergentes más importantes de Latinoamérica.

resignificando sus proyectos socio-laborales y socio educativos al interior de la empresa y sus proyectos de vida por fuera de ella.

Esa autonomía obrera, para Goddio (2001), no es el producto espontáneo del proceso de trabajo, sino de la construcción consciente y organizada de valores políticos que cohesionan al mundo de los trabajadores. Entre esos valores estuvo, desde un principio, como prioridad, la organización primero de un centro cultural y luego de un bachillerato popular que estuvieran abiertos al barrio con el objetivo de crear espacios donde se produzca cultura. Sería una forma de hacer contracultura, una continuación de ‘ocupar, resistir y producir’<sup>19</sup>, o como lo dice un docente del bachillerato popular:

*“Chilavert es una de las cooperativas que trabaja mucho con el barrio. Llegas a la fábrica y dice `toque timbre, fábrica abierta`. En este sentido Chilavert, tiene un gran trabajo de apertura al barrio. Y como que ellos tenían muchas ganas de armar un proyecto de este estilo” (Entrevista docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 20 de Septiembre de 2007)*

2.5. *Tensiones en la creación del bachillerato popular y “correspondencias” con la cooperativa de trabajo.*

La creación del bachillerato popular Chilavert se da en un contexto donde las dinámicas que asume la trama escolar y las características que están presentando las escuelas secundarias en estas sociedades, luego de más de una década de modificaciones, se refleja en el pasaje de la pedagogía por objetivos hacia la pedagogía de las competencias (Grinberg, 2003) -tal como decíamos ya en la introducción-, profundizando los procesos de fragmentación y segmentación educativa y, por lo tanto, expresando y produciendo desigualdad y exclusión social. Las problemáticas educativas como la sobreedad, la repitencia y el abandono en el nivel medio se encuentran asociadas a condiciones socioeconómicas, pero también socioculturales del estudiantado constituyendo a nivel general, procesos de segmentación y desigualdad educativa y, a nivel individual, la cancelación de proyectos propios.

Algunas de las investigaciones que abordan o consideran esas modificaciones en el nivel secundario de la escuela nos muestran: A) La profundización de la desigualdad educativa en el nivel por la diferenciación de la oferta pedagógica y la fragmentación de la experiencia escolar de docentes y alumnos (Kessler, 2002); B) Las transformaciones en las formas de sanción del sistema tradicional –centrado en las amonestaciones y en la decisión central del docente o directivo- hacia los sistemas de convivencia, sanciones consensuadas y/o construcción conjunta de las reglas de convivencia, generando a veces problemas en la gobernabilidad (Dussel, 2005); C). Las diferencias institucionales entre

---

<sup>19</sup> Lema del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas.

situaciones de *populismo incluyente* y de *autoritarismos expulsivos* en la configuración que lo escolar tiene en las trayectorias escolares y sociales de los jóvenes (Dutschatzky, 1999); D) Los cambios que estudiantes de distintos entramados culturales y/o familiares que concurren a la escuela media perciben en relación al vínculo educación y trabajo (Llomovatte y Langer, 2005); E) El pasaje de la pedagogía por objetivos a la pedagogía por competencias (Grinberg, 2003) F) Las transformaciones de las instituciones en *galpones* con un tipo de funcionamiento ciego a la destitución de la lógica estatal y a la instalación de la dinámica de mercado, transformaciones que señalan el agotamiento de la ley como ordenador simbólico y la posibilidad de otra simbolización (Lewkowicz y Corea, 2004).

El origen y surgimiento de los bachilleratos populares en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires, justamente, tiene que ver con los fenómenos de transformación de la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario y con los niveles de fragmentación socio económicos del país post crisis de 2001. El bachillerato popular Chilavert está destinado a jóvenes y adultos, tiene una modalidad presencial y tiene una duración de tres años. Este bachillerato popular, a diferencia de otros, recibe jóvenes y adultos que no son los trabajadores de la organización social de la cooperativa Chilavert, sino jóvenes, más jóvenes de lo que tenían pensado los docentes en un primer momento, que tienen desde 15 años.

Conjuntamente con el surgimiento de empresas recuperadas, de movimientos de trabajadores desocupados, de movimientos de campesinos sin tierra, surgen procesos de reconversión de lo que se consideró en Argentina como el sistema educativo oficial. Los bachilleratos populares vienen a dar respuestas, soluciones, que el dispositivo pedagógico moderno aún no está en condiciones de dar<sup>20</sup>. Se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas pero, para los propios actores, los bachilleratos populares son posibilidades educativas o bien, como lo dice uno de los coordinadores del bachillerato popular:

*“Reivindicamos nuestro carácter de escuela pública pero pública y popular. (...)Una escuela abierta a la comunidad surgida a partir de las necesidades de la comunidad, impulsada por las organizaciones sociales, en este caso. Que requiere del Estado, bueno, que garantice la acreditación de los estudiantes y los recursos para ser sostenidos, pero la dirección queda en manos de la organización social” (Entrevista a coordinador de bachillerato popular, Varón, 20 de septiembre de 2007).*

Es Gadotti (1990) quien habla de escuela pública popular como una escuela pública estatal pero con control social, tendiente a la autogestión escolar ejercida por la

---

<sup>20</sup> No desconocemos con este comentario vastas experiencias institucionales de escuelas para jóvenes y adultos innovadoras que enriquecen y dan discusión a las formas de organizar tradicionalmente la educación.

sociedad civil organizada. Es un tipo de enseñanza sistemática, democrática y popular, gratuita y universal. O sea, una escuela de libre acceso para todos: laica, pública, creada y mantenida por el Estado pero cuya administración no debería ser burocratizada sino crítica, creativa y autónoma. Una escuela organizada a partir de las propias iniciativas de la población; más específicamente, a través de algunas organizaciones sociales emergentes. Algunos de los que pensaron en su origen la creación de estos dispositivos, pensaron y definieron a la educación como una práctica de desburocratización de la toma de decisiones, generadora de un vínculo de diálogo en el marco de la enseñanza y el aprendizaje. Entonces, la importancia de la escuela, desde la visión de los actores, no sólo está en que ella sea un espacio de lucha, sino también en que sea el lugar privilegiado donde los sujetos puedan elaborar su cultura, desarrollar sus intereses. Por ello no pueden separar la idea de la autonomía de su sentido político, es decir, de su capacidad de decidir, dirigir, controlar, de autogobernarse.

Hasta el 2007 se habían creado los Bachilleratos de El Telar en Tigre durante 1999, el bachillerato IMPA en Almagro durante el 2003, el bachillerato Maderera Córdoba en el Abasto durante 2004, el bachillerato Simón Rodríguez en Las Tunas durante el 2004; durante 2006 se crearon otros tres bachilleratos en Los Troncos, en Villa Ballester/San Martín y en la Villa 21/24, durante 2007 abrieron tres bachilleratos MTR en Villa Soldati, Chilavert y Las Tunas. Hasta ese año se calculaba que entre los once bachilleratos existentes había más de 700 alumnos y 140 profesores. Hacia el 2009, en cifras aproximadas, ya eran 30 bachilleratos con 2000 estudiantes y 200 profesores.

Por otro lado, a fines de 2007 los Bachilleratos Populares de la Provincia de Buenos Aires habían sido reconocidos por la Resolución 3948/07 ubicándolos en la Dirección de Planeamiento Educativo con supervisión pedagógica desde la Dirección de Gestión Privada. Un poco después, en marzo de 2008, en la Ciudad de Buenos Aires se da el mismo proceso de reconocimiento a través de la Resolución 669/08, que ubica a los bachilleratos en la Dirección de Planeamiento Educativo e Inclusión Escolar.

Un primer problema para los propios docentes es que a los bachilleratos se los reconoce legalmente como escuelas públicas de gestión privada; ello en el marco de una legislación educativa para la cual todas las escuelas son públicas, “lo que varía es la gestión –estatal, privada, cooperativa o social” (Gluz, Burgos y Karolinski, 2008, p. 7). Para los docentes de los bachilleratos se producen tensiones porque consideran que, en lugar de ser reconocidos los bachilleratos dentro del ámbito de gestión privada se los debería reconocer como escuelas de gestión social, ya que conciben estos espacios como organizaciones sociales en sí mismas que articulan con diferentes organizaciones

sociales. Las tensiones y contradicciones que tienen los docentes por el reconocimiento de los bachilleratos como parte de la gestión privada son explícitas:

*“(...) Primero por la cuestión legal de todo lo que tenemos que presentar y reglamentar, no es una empresa privada, no es una organización que tiene las características que puede llegar a tener cualquiera que abre una escuela privada” (Entrevista a docente del Bachillerato Popular Chilavert, Mujer. 30 de Agosto de 2007).*

Si bien no es motivo central de análisis en esta tesis, quizás aquí podamos encontrar una de las primeras correspondencias entre la cooperativa Chilavert y el bachillerato popular, que es la demanda de reconocimiento del Estado hacia la expropiación de la empresa y de la escuela de gestión social respectivamente. De hecho, los bachilleratos fueron creados, según Gluz, Burgos y Karolinski (2008), como estrategias de formación en el marco de los proyectos políticos de los movimientos, y expresan la lucha en el campo de la educación por generar propuestas de escolarización capaces de aportar a la generación de sujetos críticos y autónomos, que pugnen por superar las diferentes formas de opresión social. “En los últimos tiempos, estas experiencias han obtenido visibilidad política y han logrado entrar a la agenda de las cuestiones socialmente problematizadas, irrumpiendo en programas estatales y en las nuevas legislaciones” (Gluz, Burgos y Karolinski, 2008, p. 6) a partir de demandas y luchas constantes llevadas adelante por los docentes pero, también, por los propios estudiantes de los bachilleratos:

*“Se pide reconocimiento, reconocimiento de los programas, de los títulos, del espacio. Actualmente como ellos no tenían escalafón de donde poner educación popular en la currícula, lo pusieron dentro de un proyecto que se llamó Comunidades, nos pusieron ahí en esa currícula. Pedimos que se reconozca como espacio, que tengan que hacer una nueva ley, o crear un instituto distinto para juzgarnos, para tener un diálogo con nosotros, clasificarnos” (Entrevista a docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 30 de Agosto de 2007).*

Las tensiones se profundizan aún más al constatar cómo la responsabilización de todo el proceso educativo es del bachillerato convertido en “comunidad”, es decir de cada uno de los sujetos que lo integran: docentes, estudiantes, trabajadores, familiares de docentes y estudiantes, el barrio. A la vez que luchan y se responsabilizan para que el Estado reconozca las experiencias, es desde esos lugares oficiales que surgen las mayores dificultades y trabas para poder existir y funcionar como institución. La ambigüedad, contradicción y complejidad que tienen las relaciones de los bachilleratos populares como instituciones y de los docentes que allí trabajan, con el Estado y las autoridades que lo representan construyen una trama difícil de entender. Una docente trata de explicar esta difícil, nueva y compleja relación con el gobierno:

*“¿Qué es lo que pide el Estado cuando se abre la escuela? Hay cuestiones que se exigen burocráticamente que uno puede dar cuenta. Uno entra dentro de un sistema burocrático que está pensado no para experiencias como las nuestras, sino para empresas de la educación. Las privadas. Entonces exigen cosas como una solvencia económica. Bueno, de hecho tiene que haber una entidad propietaria. Cosas que para una escuela privada es muy sencillo dar cuenta, pero para nosotros tiene una complejidad. Después cuestiones que por ejemplo nosotros decimos internamente nos organizamos de esta manera pero para el Estado hay un dueño. (...) Una biblioteca popular, que está en el bajo Flores, salió como la entidad propietaria. Uno después no se maneja con los criterios de entidad propietaria. Hay cuestiones que uno puede dar cuenta burocráticamente, pero que después se organiza a su manera. Hay cuestiones que se nos complican más aún. La gran traba de habilitación son los espacios. Burocráticamente ninguna de las escuelas de Capital debería existir. Porque no tienen habilitación” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 2 de Octubre de 2007).*

Los procesos educativos no quedan encerrados solamente en la trama contextual y discursiva de la desigualdad, sino que también se incorpora la participación de los sectores oprimidos, de movimientos sociales y de discursos emergentes al discurso oficial. Esa producción, circulación y consumo de discursos de los diversos sujetos sociales se presenta en lucha cotidiana y constante, ya que la construcción de un discurso pedagógico que pueda alcanzar a la sociedad en su conjunto, como discurso dominante o bien como discurso disidente y transformador, se vincula con el proceso de construcción de *sujetos políticos* (Puiggrós, 1998). Tal construcción, desde los movimientos sociales, es reelaborada y se hace fundamental para poder afrontar luchas contra un modelo de educación tradicional. Uno de los coordinadores del bachillerato es bien claro respecto a los objetivos de los cuales parten:

*“(...) partimos del bachillerato con un objetivo que es doble: por un lado político en reconocer sus espacios donde funcionan que son empresas recuperadas y organizaciones territoriales y por otro lado procuramos la formación de sujetos críticos” (Entrevista a coordinador de bachillerato popular, Varón, 9 de octubre de 2007).*

Al considerar que la educación además de impartir habilidades técnicas y sociales que incrementan la capacidad productiva de los trabajadores, como lo afirmara uno de los ya clásicos para la sociología de la educación como es Althusser (1975), ayuda a despolitizar las relaciones de clase potencialmente explosivas del proceso de producción, perpetuando las condiciones sociales, políticas y económicas mediante las cuales una parte del producto generado por el trabajo es expropiado en forma de ganancias y permitiendo la fácil integración de los jóvenes a la fuerza de trabajo. Es

decir, las escuelas “tradicionales” fomentan la desigualdad legítima mediante la manera meritocrática con que promueven a los estudiantes, asignando cargos dentro de la jerarquía ocupacional y reforzando los patrones de clase social o de identificación racial y sexual, que permiten a los estudiantes relacionarse con su posición eventual en la jerarquía de autoridad y status en el proceso de producción (Bowles y Gintis, 1981) a través de la estrecha “correspondencia entre las relaciones sociales que rigen la interacción personal en el puesto de trabajo y las relaciones sociales del sistema educativo” (p. 176).

Los bachilleratos populares no son instituciones educativas ligadas con grupos dominantes ni a intereses económicos. Estas experiencias, al igual que los procesos de recuperación de empresas, mostrarían procesos a través de los cuales el poder se produce desde abajo hacia arriba, a partir de intereses de sectores sociales no dominantes, y por otro lado darían cuenta de cómo la educación y la formación son políticas por sobre el resto de las cosas, aún cuando los estudiantes no lleguen con esas expectativas. El bachillerato popular sería una experiencia en donde hay correspondencias con la empresa recuperada, y esas correspondencias se constituyen con objetivos de transformación social, de formar sujetos críticos, para aumentar las fuerzas en términos económicos pero, también, aumentar las fuerzas en términos políticos de formación de sujetos con conciencia crítica. Y en este punto es dónde algunas hipótesis neomarxistas del campo de la sociología de la educación tienen puntos de contacto con las ideas de poder disciplinario foucaultiano<sup>21</sup>.

El hecho de que algunos bachilleratos populares tengan la especialización en cooperativismo, hace más rico el análisis de las correspondencias entre escuela y empresa, entre educación y trabajo, porque el cooperativismo se convierte en objetivo prioritario de empresa recuperada y del bachillerato popular, tal cual lo dice un docente del bachillerato:

*“La orientación cooperativismo no es casual digamos, es parte de cuál es el objetivo que tienen estos bachilleratos, está muy relacionado a eso la orientación. En el caso que funcione una empresa recuperada, la mayoría de las empresas recuperadas son cooperativas, y es un poco rescatar la experiencia cooperativa de ese lugar, que como en todo el cooperativismo tiene distintas orientaciones, distintos objetivos y nosotros nos enmarcamos en un sector donde rescatamos todas las experiencias de organización social, de grupos sociales, comunitarios, territoriales. Rescatamos el cooperativismo como eso. Decimos que el cooperativismo como estrategia de los sectores populares en la lucha contra el capital de alguna manera. Para ponerlo en*

---

<sup>21</sup> Bowles y Gintis (1981) y Foucault (1997) hacen referencias semejantes hacia el doble carácter que producen las instituciones, capitalistas en unos y disciplinaria en otro, en los sujetos. Por un lado aumentan las fuerzas en términos económicos de utilidad pero por otro lado disminuyen esas mismas fuerzas en términos políticos de docilidad.

*términos muy de frase. El cooperativismo surgiendo como esta disputa. Como una respuesta de los sectores populares al sistema económico. Como una respuesta también por la parte positiva, no solamente por el hecho de que a partir de una quiebra de una empresa, de una experiencia, sino rescatar los principios. Los principios cooperativos como forma de modificar también, modificarse uno y cuáles son sus principios y cuál es el objetivo. No solamente es un fin económico sino también es un fin social. Y un fin de crear nuevas relaciones sociales. El cooperativismo de ese lugar. (...) Con el objetivo de conocer estas experiencias, y con el objetivo de imprimirle digamos esta subjetividad al bachillerato” (Entrevista a coordinador de bachillerato popular, Varón, 9 de octubre de 2007).*

Los trabajadores de Chilavert querían devolverle al barrio y/o comunidad, el apoyo que le habían prestado para aguantar, para luchar y para conservar la cooperativa. Así, garantizaron un espacio donde funcione no sólo un aula, sino una escuela. Serán desde las prácticas discursivas de estudiantes y docentes, como veremos en los próximos capítulos, que se conforman los espacios escolares o los dispositivos pedagógicos emergentes a diferencia de la escuela tradicional. Es decir, un proceso similar al que describimos con el pasaje de la empresa capitalista hacia una nueva forma de organizar el trabajo con la recuperación de la empresa.

El régimen del bachillerato debió adaptarse a los horarios de los trabajadores, de manera que el trabajo de ellos no interfiera<sup>22</sup> directamente con el proceso educativo en ningún aspecto. Asimismo el horario es nocturno/ vespertino porque favorece que los estudiantes y los docentes puedan tener su trabajo y luego concurrir a la institución. Recordamos que los docentes no perciben salario en el bachillerato lo cual deben tener otro empleo y, como veremos en el próximo capítulo, los estudiantes, en su gran mayoría, trabajan. Más allá de que, en general, los espacios de trabajo y de estudio y también los sujetos que trabajan y los que estudian en Chilavert sean distintos, se remarca lo semejante, lo correspondiente entre unos y otros. Como hace referencia una estudiante:

*“Lo distinto es que ellos están trabajando y nosotros estudiando. A mí me gusta eso. Yo a veces me pongo a pensar cuando me quedo callada, que ellos están trabajando y nosotros estudiando, y ellos no. Y que gracias a ellos nos dieron lugar para que nosotros estudiemos, porque si vos sabías es el comedor de ellos, y que nos dejan ese lugar. (...) Te pones a pensar que ellos están trabajando y nosotros estudiando. Y que salimos al recreo y los vemos, los saludamos, yo a veces me paseo todo por ahí. Estamos juntos. Si vamos al caso estamos trabajando los dos. Ellos aparte*

---

<sup>22</sup> Sobre todo los ruidos de las máquinas que impedirían a los estudiantes y docentes hablar y escucharse. También podríamos pensar en los horarios que cargan y descargan materiales y trabajos realizados en la entrada de la cooperativa por la que sería inseguro la entrada y salida de estudiantes y docentes.

*y nosotros aparte. Pero los dos trabajamos, y eso me gusta” (Entrevista a estudiante de Chilavert. Mujer. 28 de Noviembre de 2007).*

Algunas otras correspondencias, además de las ya mencionadas, que focalizaremos en los próximos capítulos desde la caracterización misma de la organización escolar del bachillerato y que hacen referencia, también, a las formas laborales de la cooperativa de trabajo, tienen que ver con: las formas de dominación que están menos demarcadas entre los docentes y los estudiantes, así como hacíamos énfasis en la nueva organización del trabajo en Chilavert con la imposibilidad de pensar en un patrón capitalista que impone, manda, controla; los estudiantes son, en mayor medida a la escuela “tradicional” y por las características mismas del dispositivo pedagógico emergente, capaces de comprender y controlar sus procesos educativos desde su comienzo hasta su fin tal como describíamos con el proceso productivo de Chilavert; hay mayor responsabilidad por parte de los estudiantes por el proceso educativo o de aprendizaje y un mayor nivel de involucramiento y compromiso con la tarea a realizar tal como los trabajadores tuvieron que hacer en las formas de organizar el trabajo con la recuperación de la empresa; así como el control del proceso de trabajo en Chilavert es recuperado por los trabajadores, el control por el proceso escolar es más consensuado y más flexible en el bachillerato. Es decir, el autocontrol cobra importancia durante el proceso de trabajo en el aula; por último las transformaciones en las identidades, en sus modos de pensamiento, sus aprendizajes, sus formas de trabajar y hacer en los trabajadores son semejantes a los procesos que muchos de los estudiantes realizan.

A continuación se pondrá el foco en las modificaciones que se producen a través de aquello que nombramos como prácticas de resistencia en y desde dispositivos pedagógicos emergentes, referimos por ejemplo al perfil docente en el bachillerato popular, a la problematización centralización- descentralización del profesor y de sus decisiones, indagaremos sobre la educación como un proceso de búsqueda y de prueba de la propia identidad, y si este tipo de educación viene acompañada de la idea –y de la necesidad- de no separar el estudio o la escuela de la vida. Es decir, nos dedicaremos a describir y explicar cómo se conforma el dispositivo pedagógico propuesto en estos espacios y el impulso educativo en los bachilleratos populares que, pensamos a partir del trabajo de campo realizado, se orienta hacia otros rasgos de formación en contraste con el orden social afirmado en las escuelas de gestión pública, que supone un modelo distinto de educación y, fundamentalmente, otro tipo de producción subjetiva. Este análisis de lo que llamamos dispositivo pedagógico emergente involucra por un lado, que nos aboquemos a su diferenciación respecto de la escuela tradicional pero, también, a la caracterización de los rasgos principales de las tramas cotidianas del bachillerato popular, tal como se trabajará en los próximos dos capítulos.

## Capítulo 3

### **Prácticas discursivas de estudiantes y docentes del bachillerato popular como resistencia y posibilidades pedagógicas productivas que se distinguen de la escuela “tradicional”.**

A partir del marco teórico y del fundamento empírico establecidos en los capítulos precedentes, proponemos analizar desde el campo crítico de la sociología de la educación, las prácticas discursivas de estudiantes y docentes que se producen como resistencia a la escuela tradicional desde el bachillerato popular Chilavert, desde el dispositivo pedagógico emergente; ello pensamos, posibilitará transitar un terreno relativamente fértil referido al modo en que tienen lugar las mediaciones entre lo social y lo escolar en el siglo XXI.

En tanto conjunto de *prácticas discursivas* (Foucault, 2007a)- como aquellas “maneras de hablar” (p. 158 y 252) pensar y hacer, o “reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido en una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (p. 154)-, constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos (estudiantes y docentes) asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder. Ponemos entonces en debate una de las principales hipótesis de esta tesis sobre: la constitución de prácticas de resistencia a través de prácticas discursivas de estudiantes y docentes como posibilidades pedagógicas productivas desde ámbitos educativos emergentes, teniendo en cuenta y trabajando con los condicionantes estructurales o sociodemográficos de los propios estudiantes para ir más allá y romper con los fatalismos del destino y la reproducción de las desigualdades sociales que se distinguen de aquello que llaman “escuela tradicional”. Estos procesos no se producen

lineal ni fácilmente sino que se suceden tensiones y contradicciones constantes que iremos enunciando en cada uno de los apartados de este capítulo. En este sentido, “el enunciado circula, sirve, se sustrae, permite o impide realizar un deseo, es dócil o rebelde a unos intereses, entra en el orden de las contiendas y de las luchas, se convierte en tema de apropiación o de rivalidad” (Foucault, 2007a, p. 138).

Entonces, y considerando que describir este “sistema de formación es, pues, caracterizar un discurso o un grupo de enunciados por la regularidad de una práctica” (Foucault, 2007a, p. 99) o bien por un “plano de homogeneidad enunciativa que tiene su propio corte temporal” (Foucault, 2007a, p. 193), caracterizaremos qué de las prácticas discursivas tienen de *resistencia* mediante cuatro dimensiones: 1. Las características sociodemográficas de los estudiantes y la relación con sus posibilidades de aprendizaje. 2. Las distinciones entre el bachillerato popular y la “escuela tradicional”. 3. El compromiso, la participación y la militancia de estudiantes y docentes en la construcción de una comunidad pedagógica. 4. La construcción de sujetos activos en el bachillerato popular. Algunos de los interrogantes centrales que me propongo trabajar en y desde estas dimensiones serán: ¿A quiénes está dirigida la propuesta del bachillerato popular? ¿Qué estudiantes concurren? ¿Cómo son elegidos los docentes y qué características los identifican? “¿quién puede rebelarse y contra qué?” (Kristeva, 1999, p. 22), ¿a través de qué acciones y relaciones sociales?, ¿qué prácticas escolares suponen? ¿Qué formas de subjetividad producen?

### *3.1. Las características sociodemográficas de los estudiantes del bachillerato y sus posibilidades educativas.*

Las prácticas discursivas que se producen en el bachillerato popular -es decir, lo que puede ser dicho y pensado, quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad-, conllevan significados y ciertas relaciones sociales, “construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder” (Ball, 1997, p. 6) y las de resistencia. Esas maneras de hablar, pensar y hacer, mantienen relaciones antagónicas con las prácticas discursivas que se producen en la escuela tradicional.

Desde el análisis de las prácticas discursivas en el bachillerato popular la primera pregunta es “¿Quién habla? ¿Quién, en el conjunto de todos los individuos parlantes, tiene derecho a emplear esta clase de lenguaje? ¿Quién es su titular?” (Foucault, 2007a, p. 69). Si bien la del bachillerato es una propuesta que según los docentes es de educación popular -afirmación que, más adelante, pondremos en cuestionamiento- precisamente el sujeto educativo que reciben no es el ideal de la escuela tradicional ni el de la educación popular. Desde algunas miradas conservadoras, un sujeto ideal sería un individuo con ciertas actitudes corporales y conductas

determinadas como socialmente normales y que permita, también en el sentido de la normalidad, un buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ese ideal de estudiante nunca existió, ni siquiera desde la constitución de la escuela moderna, pero aquello que sí configuro su búsqueda o aproximación a ese ideal desde algunas miradas educativas era, y quizás siga siéndolo desde algunos puntos de vista o espacios educativos, cierta idea de qué proceso educativo llevar adelante con determinados sujetos que fueron seleccionados, aunque no siempre con intencionalidades concientes.

Desde esas miradas, que expulsan y excluyen, quienes concurren al bachillerato popular no son los sujetos ideales para la escuela tradicional porque son los rezagados, los que ya fracasaron, los que tienen problemas, “los pobres que no tienen ganas de estudiar o son vagos”. Pero tampoco son los sujetos ideales para el mismo bachillerato porque, en general, y acá encontraremos excepciones en algunos estudiantes entrevistados, no son los sujetos de educación popular, comprometidos con organizaciones sociales o con movimientos de transformación de esa educación tradicional que han padecido. Casi ninguno de los estudiantes del bachillerato popular lo eligió porque conocía la experiencia; en general son estudiantes del barrio y concurren allí porque es gratis y tienen la posibilidad de concluir los estudios en tres años.

En principio, los bachilleratos populares, en general, se constituyen como espacios para jóvenes y adultos, sin embargo lo que sucede en Chilavert es otra situación diferente:

*“Es para jóvenes y adultos. Nuestro bachillerato en particular no tiene tantos adultos, tiene más pibes jóvenes, 18 años, 19 años. En otros bachilleres tenes población más adulta” (Entrevista a docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).*

Si bien el bachillerato se configura como una educación para jóvenes y adultos, en Chilavert, como se representa en la Tabla N° 1, casi el 30 % de quienes concurren no lo son. Tampoco son todos argentinos, como se representa en la Tabla N° 2, seguramente por el emplazamiento de funcionamiento de la escuela en cuyos alrededores se instalan para vivir personas provenientes de comunidades de otros países, sobre todo de Bolivia y Perú.

Tabla N° 1: Edad categorizada de los estudiantes del bachillerato. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer Año	Segundo Año	Total
Menores a 18 años	28,6%	22,7%	25,6%
De 19 a 21 años	42,9%	40,9%	41,9%
Mayores a 21 años	28,6%	36,4%	32,6%
Total	100 % (n=21)	100 % (n=22)	100 % (n=43)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Tabla N° 2: Nacionalidad de los estudiantes del bachillerato. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer Año	Segundo Año	Total
Argentina	37,2%	44,2%	81,4%
Extranjera	11,6%	7,0%	18,6%
Total	48,8%	51,2%	100,0% (n=43)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Al relevar lo que dicen docentes y estudiantes sobre las trayectorias escolares, queda claro que la población del bachillerato fue excluida del sistema educativo formal por diversos motivos. Al respecto, la condición de excluido es el resultado de un proceso de producción social (Gentili, 2005), que se crea y multiplica a partir de diversas acciones, sociales y escolares. Los estudiantes son, según una docente del bachillerato:

*“(...) pibes que fueron re contra expulsados. Pibes que hicieron tres, cuatro veces, que repitieron, los echaron. O gente grande como (...) que nunca pudieron anotarse en el secundario y vinieron a los cuarenta y pico” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 23 de Octubre de 2007).*

Hay “pibes” que, según los docentes, no les importa nada o que no tenían la menor intención de trabajo popular en una escuela, son estudiantes que les cuesta entender porque tienen dificultades para aprender, en general, pero también porque fueron adictos a la droga o porque estuvieron internados en hospitales psiquiátricos (como el Moyano), o simplemente como dice una docente:

*“(...) Porque vienen con la cabeza quemada, no tienen ganas de quedarse en la clase” (Entrevista a docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 13 de septiembre de 2007).*

También hay estudiantes judicializados y otros que por diversos motivos roban, según cómo lo manifiestan los docentes pero también ellos mismos. Entonces, los dos cursos en Chilavert son grupos de estudiantes bastante heterogéneos en términos de quiénes son, por qué están allí, qué objetivos tienen, dónde viven y qué hacen. Pero una de las características comunes que ellos tienen –y, quizás, en este sentido no los diferencia mucho de aquellos estudiantes que cursan en una escuela “tradicional” periférica o directamente emplazada en un barrio pobre o de villa miseria- es la precariedad de sus relaciones familiares, tanto por su inexistencia o, su reverso, por la convivencia en multitud. Como muestra la Tabla N° 3, muchos de ellos viven sin padre ni madre (41.86 %) o bien sólo con la madre (25.59 %) o sólo con el padre (11.62 %). De hecho, son estudiantes que:

*“(...) Vienen de padres ausentes o padres alcohólicos, o padres que laburan todo el tiempo” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 23 de Octubre de 2007).*

Tabla N° 3: Estudiantes del bachillerato que viven o no con sus padres y madres. Por año escolar y en %.

Año 2008.

	Primer Año	Segundo Año	Total
Vive con el padre y la madre	23.8 %	18.18 %	20.93%
Vive con el padre y no con la madre	14.3 %	9.09 %	11.62 %
Vive con la madre y no con el padre	23.8 %	27.27%	25.59 %
No vive con el padre ni con la madre	38.1 %	45.45 %	41.86 %
Total	100 % (n=21)	100 % (n=22)	100 % (n=43)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Quizás la siguiente cita exprese mejor que nada las ausencias, las falencias y/o los déficit familiares que tienen como sujetos:

*“Mi papá, sé que nació y me dejó. Yo un par de veces lo vi y le pedí plata para drogarme” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 10 de diciembre de 2007).*

Pero las referencias a situaciones de vulnerabilidad no sólo vienen dadas por las ausencias familiares sino que también se producen por aquellas que marcan el polo opuesto, o sea, aquellos estudiantes que viven en multitud:

*“Yo vivo con mi mamá, con mi papá, con mis hermanos y con mis primos. (...) cuatro hermanos y dos primos. Pero en mi casa siempre somos multitud. Porque a veces vienen mis tíos, mis tías. Y somos una re banda” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 4 de diciembre de 2007).*

A partir de la construcción -con datos propios- de un índice de hacinamiento, podemos ver en la Tabla n° 4 de qué forma viven los estudiantes del bachillerato. Tenemos en cuenta que el Índice de Hacinamiento oficial contempla que, si en la vivienda hay hasta dos personas por dormitorio se considera que no existe hacinamiento; entre tres y cinco personas por dormitorio es definido como hacinamiento medio y cinco o más personas por dormitorio o bien la no existencia de dormitorios en la vivienda se cuenta como hacinamiento crítico. En este sentido, la tabla nos muestra que el 14 % de los estudiantes viven en condiciones de hacinamiento crítico y casi una quinta parte de ellos en hacinamiento medio.

Tabla N° 4: Nivel de hacinamiento de los estudiantes del bachillerato. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer año	Segundo año	Total
Sin hacinamiento	66,7%	63,6%	65,1%
Hacinamiento medio	14,3%	22,7%	18,6%
Hacinamiento crítico	19,0%	9,1%	14,0%
No contestó	,0%	4,5%	2,3%
Total	100,0% (n=21)	100,0% (n=22)	100,0% (n=43)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Considerar las condiciones en las que viven los estudiantes nos permite analizar sus procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto, comprender el carácter y fundamentación de muchas de sus trayectorias sociales, laborales y escolares. No negamos, como sí lo hacen muchas teorías actuales<sup>23</sup>, la relevancia de los condicionamientos estructurales en que estamos insertos -un orden social, económico, político y cultural cada vez más desigual e injusto- para explicar y comprender las posibilidades de escolarización. De hecho, como veremos más adelante, es a partir de estas consecuencias en la que se encuentran los estudiantes del bachillerato, como efectos de la producción de exclusión, desde las que parten los docentes para pensar los procesos educativos.

En ese sentido, la Tabla N° 5 nos muestra también como una quinta parte de los estudiantes vive en viviendas emplazadas en villas o asentamientos, en casas ocupadas o bien en piezas subalquiladas. Ahora bien, las condiciones precarias de vivir, las historias personales fuertes y problemáticas ¿componen un dúo determinante para casi todo el resto de la vida? Como dijimos, desarrollaremos cómo el bachillerato popular trabaja a partir de estos condicionantes para ir más allá de los fatalismos del destino y la reproducción de las desigualdades sociales. Desde este primer principio, es que ya consideramos las prácticas discursivas de estudiantes y docentes en el bachillerato como prácticas de resistencia a un modelo social y educativo que histórica y actualmente lo que hizo y hace es producir y reproducir relaciones sociales de desigualdad y exclusión social y educativa respectivamente.

Tabla N° 5: Tipo de vivienda de los estudiantes del bachillerato. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer año	Segundo año	Total
Vivienda alquilada o propia	57,2 %	72,8%	65,1%
Vivienda cedida por un familiar o por trabajo	19,1 %	13,6%	16,2%
Vivienda en villa/ asentamiento u ocupada	23,8 %	0%	11,6%
Una pieza subalquilada	0 %	13,6%	7,0%
Total	100,0% (n=21)	100,0% (n=22)	100,0% (n=43)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Los condicionantes objetivos están estructurados también, y sobre todo, por las condiciones y recorridos laborales de los propios estudiantes. Según la Tabla N° 6 un poco más de la mitad de los estudiantes del bachillerato trabaja. De aquellos estudiantes que cuando se hizo la encuesta no estaban trabajando, también más de la mitad de ellos estaban buscando trabajo como nos lo refleja la Tabla N° 7.

<sup>23</sup> Para hacer referencia a por lo menos una de esas corrientes que niegan los condicionantes estructurales y justifican la desigualdad a partir de razones individuales podemos mencionar la Nueva Teoría del Capital Humano. Esta teoría, entre otras, son exponentes que aquí tratamos de criticar.

Tabla N° 6: Condición laboral actual de los estudiantes del bachillerato. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer año	Segundo año	Total
Trabajan	66,7%	50,0%	58,1%
No Trabajan	33,3%	50,0%	41,9%
Total	100,0% (n=21)	100,0% (n=22)	100,0% (n=43)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Tabla N° 7: Los estudiantes del bachillerato que no trabajan según buscan o no trabajo. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer Año	Segundo Año	Total
Busca Trabajo	71,4%	45,5%	55,6 %
No busca trabajo	28,6%	54,5%	44,4%
Total	100 % (n= 7)	100,0% (n=11)	100,0% (n=18)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Cuando los estudiantes justificaban la búsqueda de trabajo, asociaban la precarización con la que se encuentran en función de los requisitos del mercado:

*“Ahora no, estuve buscando hace un tiempo atrás, quedó en veremos. Me están por llamar de un par de lados, se supone, pero tampoco me puedo confiar mucho de eso. (...) Si no laburo de noche o sea lo que puedo conseguir o lo que puedo aspirar yo sin estudios sin nada puede ser un laburo de noche para venir acá o un depósito, pero en el depósito salgo a las seis de la tarde, y entre que salgo y vengo para acá o me pego un baño y vengo para acá se me pasa el horario, se me hace tarde” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 4 de diciembre de 2007).*

La condición laboral que presentan los estudiantes de Chilavert hace referencia al estado del mercado de trabajo descrito en el segundo capítulo. Tienen trabajos mayormente inestables, algunos mucho más precarios y precarizados que otros según la Tabla N° 8. Aquellos que se dedican a la limpieza, a la costura o son ayudantes de oficios tienen trabajos en negro sin ningún reconocimiento de seguro social. Los empleados y vendedores están repartidos y algunos de ellos cuentan con aguinaldo, vacaciones y/o aportes jubilatorios, aunque son los menos.

Tabla N° 8: Trabajo actual de los estudiantes del bachillerato. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer año	Segundo año	Total
Ama de casa/ limpieza	14,3%	9,1%	12,0%
Ayudante (cocina- pintor- mecánico- albañil)	21,4%	36,4%	28,0%
Confección- costura	14,3%	9,1%	12,0%
Empleado/a (fábrica- hospital- delivery-remisero- negocio)	35,7%	27,3%	32,0%
Vendedor (ambulante- ropa)	7,1%	9,1%	8,0%
Otros (serigrafista- repostera)	7,1%	9,1%	8,0%
Total	100,0% (n=14)	100,0% (n=11)	100,0% (n=25)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Según la Tabla N° 9, más del 90 % de los estudiantes que trabajan lo hacen por lo menos los cinco días de de la semana y muchas horas diarias, también hay muchos otros que trabajan los fin de semana inclusive, complementando esa actividad laboral con la concurrencia al bachillerato. De hecho, algunas de esas horas laborales y escolares se superponen, lo cual también podría funcionar como una limitación en la educación.

Tabla N° 9: Días y horas del trabajo actual de los estudiantes del bachillerato. Por curso escolar. Año 2008.

¿Cuántos días por semana trabajas?	¿Cuántas horas por día trabajas?	Primer año	Segundo año	Total
Tres días a la semana	5 a 8 horas	7.69 %	0	4.35 %
	8 a 12	7.69 %	0	4.35 %
Cinco días a la semana	3 a 5 horas	7.69 %	0	4.35 %
	5 a 8 horas	7.69 %	20 %	13.04 %
	8 a 12	7.69 %	30 %	17.39 %
Seis días a la semana	3 a 5 horas	7.69 %	20 %	13.04 %
	5 a 8 horas	0	10 %	4.35 %
	8 a 12	23,08 %	10 %	17.39 %
	Más de 12 horas	0	10 %	4.35 %
Los siete días de la semana	3 a 5 horas	7.69 %	0	4.35 %
	5 a 8 horas	15.38 %	0	8.70 %
	8 a 12	7.69 %	0	4.35 %
Total		100 % (n=13)	100 % (n=10)	100 % (n= 23)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Las situaciones de precarización con la que se enfrentan y se “desarrollan” laboralmente en el mercado de trabajo los estudiantes las expresan constantemente y de las siguientes formas:

*“Cuando no hay así changa de albañil, voy y me fijo así qué hay en los carteles. Se necesita así, yo voy y pregunto. Si no de última reparto volantes. Eso estaba trabajando acá en once, me pagaban 300 pesos por mes. Yo le dije que tenía hijos, le mentí para que me paguen más. Me pagaba más rápido por quincena. 150 por quincena para mi es joya” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert.*

Varón. 10 de diciembre de 2007).

*“Porque hay mucho laburo en negro, si vos tenés estudio y todo, o sea para el pedido, la secundaria no te sirve para mucho, vos me decís una carrera es un tema diferente. Si yo no tengo estudio consigo laburo en cualquier lado, te pagan dos mangos, es un horario de mierda, tengo más chance de conseguir porque soy menos prescindible, si me mando un moco te pegan una patada en el orto y a la calle, contratan a otro. En cambio, si tenes un estudio hay un montón de lados que no te van a tomar porque no le va a servir: “Ah no, este piensa un poquito”, entonces no lo puedo pisotear tanto. Entonces tenés que aspirar a conseguir algo mejor, que siempre es mejor aspirar a eso, no en cualquier lado te ponen en blanco y tenés un laburo que cobres bien, solamente con secundario” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 4 de diciembre de 2007).*

*“Yo la viví. Yo la pasé. Yo trabajé en negro, y estuve con un montón de gente que trabajó en negro, y es porque no tiene documento, porque no tiene estudio. No importa. Le importa la condición en que esté trabajando, es porque a fin de mes tiene que dar plata a sus hijos, pagar el colegio o yo que se” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 4 de diciembre de 2007).*

Ser menos imprescindibles por no tener estudios, mentir para que les paguen más y más rápido, vivir el trabajo en negro sin importar esa condición de trabajo porque no se tiene estudio o documento y se necesita la plata, son aquellas fundamentaciones de los estudiantes. Se dan cuenta de la falsedad de discursos que sostienen a más educación más trabajo o más ingreso, porque sus trayectorias laborales condicionan sus posibilidades para que puedan o no estudiar. Al momento de elegir entre cuál priorizar, si trabajo o estudio, no hay dudas, según los comentarios de muchos de ellos, que la condición laboral de los estudiantes en general no es una elección sino una obligación:

*“No quiero venir más acá. (...) No quiero venir más acá. Ni acá ni allá en provincia. Me quiero dedicar a trabajar” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 10 de diciembre de 2007).*

*“Sí. Es prioridad. Tengo que laburar sí o sí. Estoy viviendo en lo de una amiga. Nos dividimos los gastos. Tengo toda mi familia en Uruguay. No tengo donde caerme muerto. Si no laburo, no como” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 4 de diciembre de 2007).*

Es decir, por distintas problemáticas, todas juntas en el aula de Chilavert, estos jóvenes han sido y son excluidos del sistema educativo ya que nunca tuvieron un acompañamiento y, según los docentes, necesitan de un trabajo pedagógico mucho más personalizado que en la escuela tradicional no encuentran. Aquella escuela no deja ni tiene lugar para estos estudiantes del bachillerato, como nos decía uno de ellos:

*“Lo que básicamente queda es que primero hay un sistema responsable, un sistema educativo que los excluyó” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular*

*Chilavert. Varón. 28 de Noviembre de 2007).*

Esta cita expresa una no conciencia del lugar de excluido (al menos, de la educación tradicional) del joven que habla. A partir de las diferentes entrevistas realizadas y de los momentos compartidos con los estudiantes, vemos cómo por un lado son plenamente conscientes de los procesos de abandono, cambio o repitencia escolar, es decir, de aquello que se suele nombrar como “fracaso escolar”, como lo expresa la siguiente frase que un estudiante nos repetía constantemente, pero también esa conciencia por lo que habitualmente se llama fracaso no viene necesariamente asociado a los procesos de exclusión que sufrieron con anticipación:

*“No, terminar voy a terminar. Ponéle que el año que viene me vaya a trabajar y repito” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 10 de diciembre de 2007).*

Si consideramos los parámetros del éxito o fracaso de las trayectorias escolares en estadísticas nacionales, para pensar en aquellos circuitos que transitaron y transitan los estudiantes del bachillerato popular, nos es necesario construir un índice en el que tengamos en cuenta la edad normal o sobriedad en relación con el curso escolar, las historias escolares previas, sobre todo la repitencia, el abandono, los cambios de escuela. A partir de estas dimensiones, construimos la Tabla N° 10 que muestra cómo más del 90 % de los estudiantes del bachillerato no han tenido un recorrido “normal” por la escuela y sí han tenido, por lo menos, alguna historia de lo que, nuevamente a partir de parámetros e indicadores nacionales y por qué no aquello que la academia ha producido al respecto<sup>24</sup>, se considera como fracaso escolar, más allá de que ellos, los propios estudiantes, no lo consideren de esta forma.

Tabla N° 10: Índice de trayectoria escolar de los estudiantes del bachillerato. Por curso escolar y en %.  
Año 2008

	Primer año	Segundo año	Total
Trayectoria Escolar de Fracaso	90,5 %	90,9 %	90,7 %
Trayectoria Escolar Normal	9,5 %	9,1 %	9,3 %
Total	100,0% (n=21)	100,0% (n=22)	100,0% (n=43)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008. Índice construido a partir de las dimensiones de repitencia, cambio de escuela y abandono escolar.

La pregunta es entonces ¿qué significa fracaso escolar y según quién? ¿Cómo ven esas formas de transitar por la escuela los diferentes actores? La respuesta, quizás, la encontremos en la construcción de los parámetros de funcionamiento o en los lineamientos de los ministerios de educación nacionales y/o provinciales y, por lo tanto, en las nociones de lo normal y lo anormal sobre los sujetos que fracasan escolarmente.

<sup>24</sup> Son ejemplos las investigaciones llevadas adelante por Bourdieu (1975, 1979, 1990), Perrenoud (1990) en el ámbito internacional, y las investigaciones de Kaplan (2008) en el ámbito nacional.

Según Ball (1997) “Foucault entiende por normalización el establecimiento de medidas, jerarquías y regulaciones en torno a la idea de una norma de distribución estadística dentro de una población determinada: los juicios basados en qué es normal y por lo tanto lo anormal” (p. 6). Y son los estudiantes, -al contrario de los parámetros estatales, con sus indicadores y dimensiones- quienes consideran, toman, piensan y hablan con normalidad respecto del abandono, la repitencia, el cambio de escuela, y sobre todo si tienen que trabajar:

*“No. Nunca llegué a fin de año. Siempre abandoné. Abandonaba por crearme vivo o después más grande por tener que laburar, nunca lo terminé, no me iba bien tampoco. Muchas faltas” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 4 de diciembre de 2007).*

*“(…) Supongo que paso. Aunque un poco de fiaca, no me gusta estudiar mucho. Bah en realidad nunca estudié” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 4 de diciembre de 2007).*

A partir del reconocimiento de aquello que funciona como fuertes condicionantes estructurales –económicos y familiares- de las trayectorias sociales y educativas de estos sujetos, intentaremos mostrar cómo para los estudiantes el bachillerato popular se constituye en un “espacio que quiebra la racionalidad cotidiana invitando a imaginar nuevos horizontes” (Kaplan, Gluz, Fainsod y Alcántara, 2003, p. 55). Es decir, si bien la pobreza se constituye en un límite objetivo indiscutible, subjetivamente pueden tener oportunidades de reconstruir futuros, resignificando ciertos y determinados proyectos educativos. Pensamos, en este sentido, que el bachillerato trata de considerar sus intereses y deseos que van por otros rumbos, distintos a aquello que ofrece la escuela en general. Quizás el bachillerato trata de reducir la brecha o distancia entre aquello que les interesa y aquello que proponen como educación; pero, también, esa brecha se reduce por las consideraciones de qué lugares o posiciones ocupan socialmente los sujetos.

Desde diferentes lugares de la sociedad, pero sobre todo al interior de las propias escuelas, se escucha reiteradamente que a los jóvenes “nada les interesa”. Sin embargo, cabría que pensáramos si sus deseos e intereses son otros, diferentes a los que tienen los adultos que están en la escuela hoy. Y si bien las dinámicas que acontecen en el bachillerato y las propuestas docentes tratan de abarcarlos, es cierto también que, igualmente, podemos encontrar algunas de estas frases acerca de cierto desinterés por aquello que ofrece el bachillerato desde los adolescentes y jóvenes que lo cursan; aquello que les importa, a algunos de ellos, es hacer algo para aprobar y no necesariamente para aprender:

*“Lo que más le importa a todos es aprobar y no hacer escuela” (Entrevista a*

*estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 4 de diciembre de 2007).*

El problema es mucho más complejo que decir que “no les interesa nada”. O, como dice Grinberg (2008), “no tienen proyectos, no se sabe qué quieren. Son algunas de las frases que solemos escuchar. Pero en qué medida no podríamos pensar que se trata de una forma diferente, quizá menos elaborada de expresar de otro modo esto que plantea Nietzsche, especialmente como forma de fugarse o, si se prefiere, de resistir en un mundo que hace un culto a lo útil” (p. 87). Esas propuestas que, en principio, no interesarían a los estudiantes, van de la mano de prácticas de resistencia e implican entender que tal vez los estudiantes prefieran otras conductas, otros procedimientos, otros métodos, y sostengan, por tanto, otras preferencias. No significan, de ninguna manera, negación absoluta sino procesos de creación y de apertura.

Considerar realidades tan distintas y heterogéneas como las que describimos hasta aquí es un desafío para los docentes del bachillerato, porque en ese proceso de creación y experimentación de una educación distinta a la tradicional y, por lo tanto, en la producción misma de prácticas discursivas de resistencia, se les impone pensar acciones educativas que incluyan a: estudiantes que el sistema educativo tradicional considera crónicos por la cantidad de años que hace que perduran en el sistema y continuamente repiten, otros que abandonaron hace mucho tiempo el secundario y ahora lo quieren volver a retomar, quienes trabajan todo el día y quieren estudiar con todas las complicaciones que esto conlleva, aquellos que tienen problemas puntuales como los familiares o judiciales, y también a quienes tan sólo estudian y habiendo comenzado la secundaria en el bachillerato popular apenas finalizada su educación primaria. O bien, como lo manifiestan dos docentes:

*“Son procesos de aprendizaje muy distintos, y que es muy difícil congeniar en algunas cosas” (Entrevista docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 20 de Septiembre de 2007).*

*“Son los pibes que fueron expulsados de la escuela, pero que quieren volver ahora, pero tienen miles de problemas. (...) Bueno qué esperamos nosotros, ese sujeto histórico, clásico, de educación para adultos o educación popular. Una señora, un señor, adulta, y la realidad que te encontrás es estos pibes” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 25 de Octubre de 2007).*

En los apartados siguientes se analizará, retomando pedagógicamente los condicionantes sociodemográficos o estructurales de los estudiantes, cómo no sólo son los docentes del bachillerato quienes producen prácticas de resistencia, sino también cómo los propios estudiantes se constituyen como sujetos activos en la construcción cotidiana del bachillerato popular y que distinguen claramente aquello que sucede en el bachillerato popular y en la escuela tradicional.

### 3.2. *¿Será la confianza aquello que la escuela perdió y el bachillerato recuperó?*

Los espacios que construyen los sectores populares son diferentes a los tradicionales de las clases medias y altas, y según Zibechi (2008) esa diferencia se registra tanto por “el modo de construcción en base al trabajo colectivo como por la forma de ocupación y distribución del espacio y se sostiene en relaciones sociales solidarias, recíprocas e igualitarias” (p. 45). Estas formas de relaciones constituyen a las prácticas discursivas que venimos analizando y que prevalecen en el bachillerato, sobre todo a partir de la distinción con lo tradicional.

Los docentes remarcan las falencias y las dificultades del sistema educativo tradicional con los sectores de jóvenes y adultos, en general con las personas de más de dieciocho a veinte años, haciendo referencia, sobre todo, a la comprensión lecto escritora, pero también al resto de los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí se desarrollan. Por ejemplo, que los estudiantes lleguen al bachillerato sin poder leer un texto y entender qué quiere decir el autor, marca una falencia grave y extrema de que algo del dispositivo pedagógico moderno no está funcionando. Como los docentes mismos relatan haber padecido la educación formal conlleva para los actores no ejercerla, saber qué educación recibieron implica para los actores del bachillerato saber qué educación no quieren dar o transmitir a las personas, a los estudiantes:

*“Mucha de la supuesta realidad que se construye en las escuelas, es una artificiosidad que no tiene ningún sentido en general para el estudiante. Para el estudiante que es el alumno tradicional, al niño ilustre que alumbraron de alguna manera. No se construye nada” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 1 de Noviembre de 2007).*

Ya anticipamos en el primer apartado de este capítulo estas discusiones cuando nos preguntábamos *¿Qué rol tiene el estudiante en el bachillerato y qué rol desempeña el docente en esa relación pedagógica? ¿Qué es lo distinto a la escuela tradicional?* La primera diferencia con una escuela tradicional, tal como lo dicen los educadores y estudiantes del bachillerato, es la gente misma, desde los estudiantes hasta los profesores pero, también, la gente de la empresa recuperada. Como dijimos en apartados anteriores de este capítulo, los estudiantes son sujetos que fueron expulsados, una o varias veces del sistema educativo, estudiantes que hicieron tres o cuatro veces la escuela, que repitieron o que los echaron; a la vez, hay adultos que nunca pudieron siquiera inscribirse para realizar el secundario. En cuanto a los educadores, -cuestión que se discutirá en el próximo apartado- no tienen título docente habilitante ni sus trayectorias vitales son de docencia. Son militantes. Los trabajadores de la empresa recuperada, su impronta, el estilo, el clima de trabajo. Todos estos sujetos, con sus

características distintivas, marcan las grandes diferencias y la ruptura con la imagen de una escuela tal como la entendimos y la vivimos históricamente hasta la actualidad.

Junto a esa primera gran diferencia con respecto al sistema tradicional, se sucede la segunda que tiene que ver con aquellos diagnósticos que –en las escuelas dicen hacer de los sujetos a quienes educan y que en la realidad no se lleva a la práctica concreta y cotidiana para su utilización en el proceso de enseñanza y aprendizaje- desde el bachillerato tratan de llevarlo a un momento, espacio y tiempo de realización y concreción constante. Por ejemplo, pensar qué características tiene el primer y el segundo año, qué características tiene cada uno de los sujetos de esos cursos y, en función de ello, trabajar con los contenidos y las formas del proceso pedagógico. Estas son prácticas discursivas que los docentes en el bachillerato se consideran prioritarias para comenzar el proceso educativo en un tiempo y espacio pero, también, con personas determinadas objetiva e históricamente en un contexto, según los docentes del bachillerato.

Pero rescatar y pensar, también, cómo se piensan los propios estudiantes es un objetivo central para analizar fundamentalmente cómo los sujetos, a pesar de que tuvieron malas experiencias en escuelas secundarias a las que anteriormente habían asistido, generan otras formas de relacionarse con los docentes y con las dinámicas que se proponen en el bachillerato popular. Entonces, aquello que aquí denominamos prácticas de resistencia en dispositivos pedagógicos emergentes, comienzan con la rebelión de los estudiantes dentro de las escuelas secundarias tradicionales, como se expresa en esta extensa cita de una estudiante que consideramos de radical importancia, justamente, para analizar cómo se piensan ellos mismos y cómo surgen o producen aquellas prácticas:

*“La otra sí, tenés mucho conflicto. Tenes un montón de profesores. La directora misma, se ponen en otro lugar, no entienden a la gente. Y cuanto menos estudio tienen, es como que los tratan más mal. Mi vieja no tiene estudios, yo odio que a mi vieja la traten mal. Piensan que porque estudiaron y están sentados ahí y calientan una silla son superiores a ella. Vos andá a decirles que te laven una ropa o te cocinen, tal vez se cortan un dedo o se queman. Y no saben una mierda, cuando mi vieja lo sabe. De todas las personas podés aprender, nadie nace sabiendo ni nada. A mí me da bronca que el año pasado a mi vieja la trataban re mal cuando iba a preguntar sobre mí, le decían un montón de boludeces. Que ella no se podía hacer cargo de mí, que ella era una mala madre. Nada que ver. Puede ser algunas cosas así, y puede ser que no. Que yo también, una tarada de mierda, una rebelde de mierda. Todo tiene un por qué y hay que analizarlo bien antes de decir algo. A veces no, a veces es puro impulso. Si sos profesora se supone que tenés que tener un poco más de paciencia, intentar entender a la persona, intentar que se exprese, que se pueda expresar bien. Mi preceptora era*

*psicóloga, pero era más trastornada que todos los locos juntos. Yo no soy tanto de expresarme muy bien, y me pongo re nerviosa y re mal cuando no me puedo expresar. Y encima la otra persona me está bardeando. No sabes qué decir, si callarte o discutirse la peor. Por ejemplo, yo sé que sí. Depende quién sea, se la discuto. Mi mamá no. Mi mamá es muy humilde, depende con quién. Yo se la discuto a todos, a todos por igual. Soy muy así” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 4 de diciembre de 2007).*

Si la propuesta se configura a partir de las carencias y falencias que ha generado la escuela oficial en los sujetos, entonces se construyen objetivos distintos, opuestos, según los docentes y estudiantes, a la escuela tradicional. De hecho, tres cuartas partes de la totalidad de los estudiantes del bachillerato piensan que hay diferencias en cómo se resuelven algunas pautas de trabajo –como, por ejemplo, cumplir con las tareas o actividades en clase, atender y respetar a la (o el) docente, llegar a horario, comprometerse con la lectura, cumplir con el horario, no salir y entrar del aula sin permiso, escuchar a los compañeros, participar y opinar-, en la escuela secundaria y en el bachillerato popular. Las razones de estas diferencias desde los discursos de los estudiantes<sup>25</sup> son variadas y hacen referencia a las propias dinámicas de la escuela tradicional:

*“Cuando llegas a las 25 faltas, te echan”.*

*“Hay sanciones disciplinarias y aquí no”.*

*“En las otras escuelas no hacían asambleas”.*

*“En otras escuelas los profesores no les hablan a los alumnos”.*

*“En otras escuelas si no cumplís lo que te dicen te expulsan o te suspenden”.*

*“En otros lugares que fui no me escuchaban”.*

*“Faltan el respeto los docentes”.*

*“Los suspenden a los que no las cumplen”.*

*“Porque en las escuelas “normales” son muy estrictos y no consideran nada”.*

*“Porque en un colegio es más estricto, ponen orden con las sanciones”.*

*“En la “tradicional” no hay todas estas accesibilidades”.*

*“Porque si llegás tarde no podes entrar y perdés todo el día de clase”.*

*“Porque te sancionan o mandan notas a tus padres”.*

*“Que no te podes ir directamente del salón”.*

*“Si faltás mucho te suspenden o te expulsan”*

Las faltas, las sanciones disciplinarias, el no hacer asambleas, las características de los profesores, el no ser escuchado, el no ser considerado, no ser accesibles, marcan diferencias insoslayables entre los diferentes espacios educativos pensados por los

---

<sup>25</sup> De aquí en más, cuando analicemos estas formas de respuestas de estudiantes del bachillerato, referidas a la encuesta realizada durante el 2008, se tomarán las de mayor significatividad y no la totalidad de las respuestas obtenidas.

estudiantes. En “una institución educativa, la disposición de su espacio, las regulaciones meticulosas que gobiernan su vida interna, las diferentes actividades que se organizan ahí, las diversas personas que viven o se encuentran, cada una con su función, su carácter bien definido, todas estas cosas constituyen un entramado de capacidad-comunicación- poder” (Foucault, 1988, p. 13). Es desde la diferencia con lo “tradicional” -como llaman los propios actores a la escuela que han ido anteriormente- con el dispositivo escolar moderno, que comienzan a construir el dispositivo pedagógico emergente y sobre todo a través de nuevos entramados de comunicación, saber y poder. Tal como lo dice un docente sería:

*“Un principio, la construcción del conocimiento. Otro que tenga que ver con el otro, desde uno y con el otro, con el compañero y con el docente. Y la otra creo que sería para qué. Para qué aprendemos. También ahí nos diferencia de las otras escuelas más tradicionales. El aprender para poder cuestionar la realidad, para poder desnaturalizar, bueno esto no tiene que ser así, es así porque tiene una causa concreta pero podría ser de otra manera” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 23 de Octubre de 2007).*

Si para los docentes en lo emergente se produce centralmente un aprendizaje para poder cuestionar y desnaturalizar la realidad, para los estudiantes esa producción sería, fundamentalmente, a partir de ir contra una formación individualista como lo hace la escuela tradicional:

*“(…) en las demás escuelas hay mucha tendencia a trabajar en forma individual porque creo que se quieren formar para que seas individualista. Si bien este no, todos los docentes tienen eso crudamente en la cabeza, ya el estar dentro de ese sistema educativo te forma de ese modo”. (...) pienso que tenía la cabeza totalmente achatada por un sistema educativo que todo el tiempo básicamente la formación se basa en que uno sea lo más individualista posible” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 28 de Noviembre de 2007).*

Para los estudiantes y los docentes del bachillerato las escuelas tradicionales lo menos que buscan para los sujetos es libertad y compromiso. Son escuelas en las que se destacan las funciones de imposición de la legitimidad de una cultura, de inculcación sistemática de la misma, de legitimación del orden social y de reproducción del sistema de relaciones de dominación.

Y los estudiantes perciben lo distinto de la organización escolar y sus relaciones en la o las escuelas a las que fueron con anterioridad al bachillerato. La Tabla N° 11 indica diferencias radicales en lo que dicen los estudiantes con respecto a la escuela tradicional y al bachillerato, en todas y cada una de las dimensiones que se muestran: el 30.2 % del total de los estudiantes dice que la escuela contiene y entiende contra el 90.7 % para el

bachillerato, el 9.3 % dice que la escuela secundaria es el único lugar donde se siente (sentía) bien contra el 65.1 % para el bachillerato, etc.

Tabla N° 11: Opiniones de los estudiantes sobre algunas de las características de las escuelas secundarias que concurren con anterioridad y del bachillerato popular. En %. Año 2008. N= 43

	Escuela Secundaria	Bachillerato Popular
Contiene y entiende a los estudiantes	30,20%	90,70%
Es el único lugar donde me siento bien	9,30%	65,10%
Se preocupa por los problemas del barrio	4,70%	79,10%
Prepara para el futuro	58,10%	83,70%
Sirve sólo para obtener el título	48,80%	37,20%

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Quizás muchas de estas distinciones más radicales tienen que ver con cuestiones no ligadas estrictamente al proceso pedagógico sino al lugar que tiene o no la escuela y el bachillerato de acompañamiento, de contención, de preocupación por la vida de los propios jóvenes. Los estudiantes ven en el bachillerato un lugar mucho más confiable -y luego desarrollaremos esta cuestión centralmente-, que una escuela tradicional para transcurrir y terminar su escolaridad. Esto se sostiene aún más cuando responden que en menor medida piensan al bachillerato que a la escuela, como un lugar que sólo sirve para obtener un título.

El acompañamiento, la contención, el entendimiento, la preocupación son dimensiones que nos remiten a las relaciones de profesores y estudiantes. En las entrevistas, en las charlas informales y desde las observaciones realizadas, escuchamos y vimos constantemente en los estudiantes expresiones semejantes a la cita que sigue, al respecto de los docentes:

*“Yo creo que con algunos profesores te llevás más. A mi un par de profesores me re bancaron un par de veces. (...) Me caen bien todos. Siempre me trataron bien, sé que puedo confiar en ellos” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 4 de diciembre de 2007).*

El eje vincular es una de las problemáticas más serias en todos los sistemas educativos, que conlleva mucha dificultad de resolución por el nivel y tipo de conflicto que implica. Consideramos esenciales las diferencias que se establecen para los estudiantes entre las características de los docentes y de los vínculos en una y otra institución, escuela tradicional y bachillerato popular. Pensamos que esas rupturas, conjuntamente con otras dinámicas y relaciones escolares que presentaremos en el próximo capítulo, son las que estructuran la producción del dispositivo pedagógico emergente.

Al respecto identificamos en la Tabla N° 12 las distintas enunciaciones de los estudiantes sobre las características de los docentes en el bachillerato a diferencia de las características de los docentes de las anteriores escuelas a las que fueron, por el carácter de las relaciones sociales que allí se estructuran.

Esas concepciones tan diferentes de los docentes, polos opuestos en las adjetivaciones que los estudiantes otorgan a docentes de una y otra institución, implican construcciones distintas en la cotidianeidad escolar, dimensión en la que haremos especial hincapié en el próximo capítulo, a través de algunas de las prácticas que acontecen en el bachillerato.

Tabla N° 12: Opiniones de los estudiantes sobre docentes de escuelas secundarias y docentes del bachillerato popular. Año 2008.

<b>Acerca de los docentes del bachillerato</b>	<b>Acerca de los docentes de escuelas secundarias</b>
<i>“Accesibles”</i>	<i>“No todos accesibles”</i>
<i>“Buena onda/ buenísimos/ buenas personas/ gente”</i>	<i>“Eran medios malos/ forros / son re ortivas”</i>
<i>“Cooperativos”</i>	<i>“Sólo se hace lo que ellos digan / muy mandados por un nivel jerárquico superior”</i>
<i>“Sociables”</i>	<i>“No dan tanta charla”</i>
<i>“Dan una mano”</i>	<i>“Lleno de reglas”</i>
<i>“Interesados”</i>	<i>“Sin interés”</i>
<i>“Simpáticos/ copadísimos”</i>	<i>“Serios, amargados / aburridos / serios a su trabajo”</i>
<i>“Escuchan”</i>	<i>“Sólo hacen su trabajo”</i>
<i>“Son muy buenos explicando - tienen facilidad para explicar”</i>	<i>“No te explican bien y no te entienden/ te largaban a que estudies solo/ te explican una sola vez”</i>
<i>“Jóvenes, no tradicionales”</i>	<i>“Autoritarios/ son más autoridades”</i>
<i>“Correctos y entienden la situación /comprensivos”</i>	<i>“No te comprenden/ incomprensibles”</i>
<i>“Muy flexibles”</i>	<i>“Muy rígidos”</i>
<i>“Desestructurados e informales”</i>	<i>“Son muy estrictos”</i>
<i>“Incentivan / apoyan en todo”</i>	<i>“No te perdonan nada”</i>
<i>“Más compañeros/ son más amigos”</i>	<i>“Son docentes y nada más”</i>
<i>“Muy pacientes”</i>	<i>“Sin paciencia / no toleran nada”</i>

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Estas antinomias, producto de aquello que dicen los estudiantes, conllevan representaciones que, a su vez, implican relaciones distintas entre estudiantes y docentes en el bachillerato, más cercanas y de mayor confianza. Más precisamente, que los docentes del bachillerato hayan podido establecer otro tipo de relación o vínculo diferente al que establecen, en general, los docentes de otras escuelas con los estudiantes, supone poder producir otras ideas acerca de qué es un profesor o, como dice un docente del bachillerato:

*“Los estudiantes cuando llegan, ven un docente y no me ven a mí, ven a todos los docentes de inglés que tuvieron a lo largo de su vida. Y lo mismo aplicado a todo el mundo. Entonces es también detención en ese sentido, nuestro trabajo tiene que ver con desarmar estas cosas que están instaladas” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 2 de Octubre de 2007).*

Estudiantes y docentes remarcan fuerte y constantemente, como si fuese el rasgo central del bachillerato, la generación de una relación más allá del vínculo docente-alumno, algo que según expresan es simplemente una inexistencia en la escuela secundaria o, como dice un docente:

*“Yo de mi secundaria no recuerdo ninguna relación así. No recuerdo una relación donde yo le tuviera simpatía o afecto a algún docente en particular. Quería irme cuanto antes, quería irme a tomar una cerveza a la esquina, quería salir con mis compañeros” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 1 de Noviembre de 2007)*

O bien, como relatan dos estudiantes, al respecto de los posicionamientos de docentes y estudiantes:

*“En la educación común se tiende mucho a la metodología de aprendizaje de estudiar de memoria, de repetir mucho, se pone al docente muy por arriba del estudiante, y yo creo que hay otras formas de establecer vínculos y todo eso, y yo creo que se pone al docente como alguien superior” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 28 de Noviembre de 2007).*

*“Es otro trato con los profesores, otro ambiente, más de igual a igual, una relación más pareja, se puede romper los huevos pero cuando hay que trabajar hay que trabajar. Aparte son piolas, tienen buena onda todos los profesores” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 4 de diciembre de 2007).*

Desde la teoría de Bernstein (1973), podríamos decir que la naturaleza arbitraria de las relaciones de poder al interior del bachillerato es disfrazada y ocultada desde el momento en que docentes y estudiantes se llaman a sí mismos como “compañeros”. Es decir, los límites de los discursos que asignan sus posiciones específicas se debilitan. Docentes y estudiantes pueden hablar, literalmente, de cualquier cosa antes y luego del momento formal de clase. Pero también si hay un tema que preocupa a los estudiantes durante el desarrollo de la misma y que marca una interrupción o un bloqueo, esa preocupación es tomada y dialogada. Como dicen los estudiantes mismos, están a la par y no hay una posición de privilegio porque se es docente ni se está más abajo por ser estudiante. Estudiantes y docentes comparten a un nivel de intercambio de confianza que según sus propias expresiones nunca se podría haber dado en la escuela secundaria tradicional.

La confianza y el buen clima en el bachillerato y en la producción del

dispositivo pedagógico emergente, no sólo se constituyen en valores esenciales de la propuesta pedagógica sino que son el motor para que muchos de los estudiantes que tuvieron, desde los parámetros y estadísticas nacionales, trayectorias de fracaso escolar, hayan podido transcurrir un período escolar luego de mucho tiempo sin escolarización. Las posibilidades de educación y de mantener una cierta regularidad en la escolaridad en el bachillerato popular quizás serían consecuencia de esas características del vínculo establecido entre docentes y estudiantes. Como lo expresan ellos mismos:

*“Es diferente el trato, el lugar, tenemos que venir a aprender yo termino viniendo porque me da gusto, empecé a venir para terminar el secundario y ahora vengo por gusto. Aparte de que aprendí muchas cosas, y le das para adelante, los profesores siempre te están dando para adelante, no te tiran abajo como en otros lugares” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 4 de diciembre de 2007).*

*“Que la persona se sienta cómoda en una relación informal, ayuda que en el proceso formal se anime a preguntar ciertas cosas, o abrir algún interrogante que en otro momento cualquier estudiante hubiera pensado que es una estupidez. Yo no puedo plantear esa estupidez. Pero se sabe que si está ese margen de confianza lo podés preguntar. Y que ellos sepan que lo que no tiene nada que ver muchas veces tiene mucho que ver, no es que está descolgado. Que no hay preguntas bien hechas o mal hechas, hay preguntas nada más. Eso da un margen mucho más amplio de construcción que la clásica relación docente - alumno, y la distancia. Evita esa distancia. No tiene ninguna razón de ser, no tiene ningún sentido. Así hay muchas más posibilidades de construir algo más consistente, juntos, que eso del docente hablando y el alumno escuchando” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 1 de Noviembre de 2007).*

Hay un gran cambio en el estudiante que en un principio concurre al bachillerato para terminar la escuela pero que luego va por gusto, y esa modificación durante el proceso escolar tiene que ver con que se puedan sentir cómodos en la escuela mediante relaciones informales. A partir de estas referencias constantes sobre el vínculo docente-estudiante en la creación de un clima escolar distinto a las otras escuelas a las que habían concurrido los estudiantes, elaboramos un índice del clima escolar al que los estudiantes hicieron referencia desde diversas variables de la encuesta realizada: 1) Si asiste o no al bachillerato porque hay un buen ambiente. 2) Las justificaciones de por qué no les gustaría cambiarse del bachillerato<sup>26</sup>. 3) El acuerdo o no con que el bachillerato contiene y entiende a los estudiantes. 4) El acuerdo o no con que el bachillerato se preocupa por los problemas del barrio. 5) Si piensan que se cumplen o

---

<sup>26</sup> Recordamos que casi el 100 % de los estudiantes respondieron que no se cambiarían del bachillerato. El único estudiante que manifestó querer cambiarse, fue por temas horarios del bachillerato y de su trabajo.

no diversas pautas de trabajo en el bachillerato popular<sup>27</sup>. 6) Cómo piensan qué es el régimen disciplinario del bachillerato popular. 7) Si hablan o no con algún docente del bachillerato sobre lo que les gusta de la escuela. 8) Si hablan o no con algún docente del bachillerato sobre lo que sucede en el aula. 9) Si hablan o no con algún docente del bachillerato sobre los problemas personales. 10) Las maneras de pensar de estudiantes con respecto a las frecuencias con las que los docentes del bachillerato son respetuosos en el trato con ellos y que generan un buen clima. Este índice construido, que se muestra en la Tabla N° 13 a partir de diferentes interrogantes que establecimos a lo largo de la encuesta y en diferentes partes de la misma, muestra lo que dicen los estudiantes respecto a determinadas acciones sobre el clima escolar, que nos permiten seguir pensando en el carácter de las relaciones sociales en y del bachillerato.

Tabla N° 13: Índice del clima escolar en el bachillerato desde las prácticas discursivas de estudiantes. En % y por año escolar. Año 2008.

	Primer Año	Segundo Año
Hay “muy buen” clima escolar	66.7 %	77.3 %
Hay un clima escolar “normal”	28.6 %	18.2 %
“No hay buen” clima escolar	4.8 %	4.5 %
Total	100 % (N=21)	100 % (N=22)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Se destaca en esta tabla que la gran mayoría de los estudiantes, y por distintas preguntas hechas sobre qué sucede en términos de relaciones sociales al interior de esa escuela, piensan al clima escolar en el bachillerato como “muy bueno”. Quizás el clima escolar “normal” da cuenta de una cierta ausencia de diferenciación del carácter de las relaciones sociales entre el bachillerato y escuelas secundarias anteriores; aún así, sólo una minoría de estudiantes observa un “no buen” clima escolar en el bachillerato. Seguramente, si hubiésemos hecho este índice tomando lo que dicen los estudiantes en cualquier otra escuela secundaria<sup>28</sup>, los resultados serían muy opuestos a los que acabamos de mostrar.

Sin embargo, es cierto también que, si consideramos que esas prácticas discursivas de los estudiantes posibilitan o imposibilitan determinadas prácticas al interior del bachillerato y, más específicamente dentro del aula, vemos en la Tabla N° 14 cómo no todos los estudiantes pueden o quieren hablar con algún docente de la

<sup>27</sup> Como ya las nombramos en páginas anteriores, ellas son: cumplir con las tareas o actividades en clase, atender y respetar a la o el docente, llegar a horario, comprometerse con la lectura, cumplir con el horario del bachillerato, no salir y entrar del aula sin permiso, escuchar a los compañeros, participar y opinar.

<sup>28</sup> Baso mi comentario en las investigaciones realizadas con escuelas desde mis inserciones en proyectos de la UNPA/UACO (PICTO 31222: “Dispositivos pedagógicos y territorio en la EGB de la provincia de Santa Cruz) y en la UNSAM (PICT 33413: “Dispositivos pedagógicos y producción de subjetividad en emplazamientos urbano marginales”).

escuela sobre distintos temas que pudieran ser importantes a la hora de considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje y al momento de comprender por qué un estudiante puede tener mayores o menores dificultades en ese proceso de conocimiento.

Si bien la cantidad de estudiantes que hablan de los diferentes temas es muy alta, es cierto también que más de tres de cada diez estudiantes no habla con ningún docente del bachillerato sobre qué va a hacer luego de estudiar, casi tres de cada diez estudiantes no habla con ningún docente del bachillerato sobre aquello que le gusta o no de la escuela ni sobre qué pasa en el aula, más de cinco de cada diez estudiantes no habla sobre sus problemas personales con los docentes en el bachillerato.

Tabla N° 14: Sobre los temas que hablan los estudiantes con los docentes del bachillerato. En % y por año escolar. Año 2008. N= 43.

	Primer Año	Segundo Año	Total
Habla sobre las cosas que pasan en el país	71.4 %	59.1 %	65.1 %
Habla sobre las cosas que pasa en el barrio	42.9 %	45.5 %	44.2 %
Habla sobre las noticias de TV	71.4 %	63.6 %	67.4 %
Habla sobre qué va a hacer luego de estudiar	66.7 %	68.2 %	67.4 %
Habla sobre lo que te gusta o no de la escuela	71.4 %	72.7 %	72.1 %
Habla sobre qué pasa en el aula	66.7 %	77.3 %	72.1 %
Habla sobre sus problemas personales	42.9 %	50 %	46.5 %
Habla sobre como le va en la escuela	90.5 %	77.3 %	83.7 %

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Por un lado, estudiantes y docentes entablan una relación más cercana, personal y hasta de cariño según expresan ellos mismos. Pero asimismo, llega un punto de contradicción que escapa a aquello que los propios docentes puedan hacer. Sin embargo, son ellos quienes hacen cumplir determinadas pautas de trabajo o de organización escolar en el bachillerato. Así habla una docente:

*“Después nos fuimos conociendo. Después bueno, andáte al recreo adelantado, salí a tomar aire y volvé. A algunos tuvimos que suspenderlos un par de días”*  
(Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 25 de Octubre de 2007).

Al pensar y hablar sobre el vínculo entre docente y estudiante hay replanteos de la función docente, sobre todo en momentos críticos, con algunos estudiantes que no se comportan o no tienen actitudes tal como los docentes del bachillerato esperan en función del espacio que están conformando. Si bien el bachillerato popular constituye un espacio distinto, no por ello se pueden permitir conductas de los estudiantes que interrumpan o directamente bloqueen el proceso educativo. Pero cómo hacer para no permitirlos es un interrogante constante para los docentes. En este proceso se producen tensiones y contradicciones cotidianas porque el bachillerato popular no deja de ser una tipo de educación con gradualidad y secuenciación de los contenidos que los estudiantes

tienen que cumplir y aprender. Por un lado, los docentes plantean relaciones pedagógicas de no imposición a través de un lazo más cercano con los estudiantes, produciendo un clima escolar distendido y menos formal que al de la escuela “tradicional”, pero a su vez demandan que los estudiantes aprendan determinados contenidos en un tiempo, momento y espacio específico. Aquí, fundamentalmente se suceden las mayores tensiones y aspectos no resuelto del dispositivo pedagógico emergente desde aquello que dicen los docentes.

Las posibilidades de seguir aprendiendo en el bachillerato, -o bien desaprendiendo lo que la escuela tradicional les enseñó-, mediante nuevas formas o mecanismos de regulación de las conductas, se constituye en preocupación central:

*“(…) Yo no pude salir de ese lugar de cagarlo a pedos, y él no pudo salir de ese lugar, de seguir contestando porque vos me estás cagando a pedos y me estás desafiando delante de todos. Yo lo desafié delante de todos, y en el mismo momento que lo hice dije no hay nada peor para él que todos estén callados y que yo le diga algo, y el chabón ese día tuvo que hacer una escena, rompió un papelito, pateo un tacho y se fue. Y ahí me di cuenta que yo había manejado muy mal la situación. No es para flagelarte sino para aprender. (...) Lo llevé a ese lugar que me tuviera que putear. Y después me quede pensando, fui yo. No sé qué herramienta. Lo charlamos mucho, pero me parece que la experiencia del bachillerato en algún momento va a tener que surgir como algo más, no te digo una fórmula, pero sí cómo sacas del molde a un pibe, y cómo vos te salís de ese molde. Porque tampoco podés decir sí, está todo bien, porque el aula es un espacio de trabajo, y si el pibe esta bardeando, y el resto de sus compañeros no puede trabajar, tiene que salir. Vos no podés permitir que haya quilombo. Pero cómo no lo tenes que permitir, es el paso complicado” (Entrevista a docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 25 de Octubre de 2007).*

Esta relación distinta y dinámica entre el profesor y el estudiante es un vínculo en creación, emergente, en debate constante. No es algo dado o cerrado, que no se pueda discutir, porque justamente las relaciones que se presentan hoy en día con los jóvenes son complejas, heterogéneas, impredecibles, novedosas. También implica y, quizás, por sobre todo, pensar una relación más estrecha entre el enseñar y el aprender, como lo manifiestan los propios estudiantes en la Tabla N° 12: “*Tienen más facilidad para enseñar/ explicar o son buenos haciéndolo*” seguramente, porque “*son más compañeros*”. La construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje se modifica porque se transforman las relaciones sociales al interior del bachillerato popular, y lo distinto implica poder construir un significado o conocimiento colectivo con otros, abordar el conocimiento no desde una transmisión expositiva sino, justamente, desde un lugar conjunto; que no quiere decir que sea el único posible, el legítimo socialmente, es

sólo una posibilidad de producción del conocimiento y no una construcción de verdades absolutas.

En este sentido, la diferencia también se produce cuando piensan en los contenidos de una escuela tradicional y del bachillerato. ¿Cuál contenido se privilegia más y cuál menos? ¿De qué formas se transmiten contenidos similares en la escuela tradicional? ¿Y en el bachillerato? ¿Quién legitima el contenido de cada materia? Si bien intentaremos abordar algunas respuestas en el próximo capítulo a partir de la discusión desde la perspectiva del cooperativismo, en principio, podríamos decir que un mismo contenido se puede abordar de diversas maneras, y esos caminos marcan distintos enfoques de educación o, por lo menos, distintos objetivos del proceso educativo. Como dicen dos estudiantes al respecto:

*“Con las docentes que me enseñaron lengua en general, los autores que me dieron para leer y todo eso nunca me gustó, o bueno, la mayoría de las veces. Me acuerdo una vez me dieron Las mil y una noches, así que tampoco, y creo que la forma de trabajo y todo eso era un tanto chata, y creo que las profes de lengua enseñaron la materia de lengua como yo soñaba en el colegio que se enseñara, o sea dándole prioridad sobre todo al contenido de lo que se está leyendo y no tanto a si tenés que poner un acento acá o allá, que si bien es importante no creo que sea lo más importante de la lengua. La ortografía es algo que en algún momento lo aprendes, cuestión de leer y nada más” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 28 de Noviembre de 2007).*

*“Porque te dejan expresarte en todo. Lo que vos quieras. En otros colegios a mí nunca me dejaron hacer mi vida privada, vivirla y expresarme. Y acá sí te dejaban hacer todo lo que vos quieras, expresarte todo lo que vos quieras. Obviamente no abusándote de poner guarangadas. Pero te dejaban poner toda tu vida privada, y a mí me encanta escribir. Tengo faltas obviamente, pero me encanta escribir, es lo que más me gusta” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 28 de Noviembre de 2007. N° 1).*

Si para los estudiantes la diferencia en el abordaje de contenidos se produce por la forma de enseñarlos -a partir de sus deseos, sueños o intereses permitiendo la libertad total de expresión-, los docentes del bachillerato hacen referencia a los contenidos de las escuelas tradicionales como carentes de algo que ellos creen fundamental, que es la desnaturalización de las relaciones sociales de explotación; piensan, además, que los contenidos en la escuela tradicional son excesivos e incitan a un aprendizaje memorístico. Tal como ellos lo expresan:

*“Geografía es una materia muy bastardeada. Una materia siempre vista desde el Instituto Geográfico Militar, muy rígido, muy germano. La geografía tiene otras*

*posibilidades. No solamente eso. Mapas. Es más que eso” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 1 de Noviembre de 2007)*

*“Tenés que hacer un recorte de la historia y yo a Egipto lo volé. Primero fue un debate con [la otra profesora de historia] que nos dábamos. Primero nos parecía que tenía que ir todo y no sabíamos dónde hacer el recorte. Después, fuimos hablando con otros profesores, y la idea del programa de primer año es orígenes del capitalismo. Tenés que pensar qué es lo que te lleva a pensar en ese punto. Todo lo que no me suma para llegar a ese punto, lo voy como volando. Si no es algo relevante. Puede sonar raro, lo sé. Pero si no lo que tenés que hacer es mandar al pibe a la escuela tradicional, que se aprenda el manual de memoria, cuándo se inventó la escritura, qué es el código de Babilonia. Todo eso no lo vimos. Ves el contexto del mundo, vimos primeras comunidades para diferenciar primero el trabajo comunitario de las primeras sociedades que vivían en grupo. Después ciudades-Estado, cómo se organiza la religión y el Estado. Y después pasamos a Roma para ver un modelo de sociedad en expansión y esclavista. Ver el trabajo esclavo. Y después ya feudalismo. Y América. Pero América se va a ver bien el año que viene. Bueno, me agarra una profesora clásica y me mata” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 25 de Octubre de 2007).*

Podríamos seguir desarrollando esta problemática que se plantea entre contenidos, objetivos del bachillerato, formas de transmisión y conformación de subjetividad; sin embargo, por requisitos formales de espacio y por ser una problemática emergente con posterioridad a la planteada en la tesis no se profundizará, aunque sí retomaremos parte de este debate en el próximo capítulo. Aquello que sí discutiremos a continuación, y que es parte central, desde nuestros puntos de vista, de la producción de prácticas de resistencia en los dispositivos pedagógicos emergentes, son dos dimensiones que se producen centralmente en los discursos y prácticas, tanto de estudiantes como de docentes del bachillerato, aunque, también, con ciertas tensiones: la participación y la militancia.

### *3.3. La participación y la militancia en cuestión: tensiones entre estudiantes y docentes.*

Como ya dijimos, casi ninguno de los estudiantes que estudia en el bachillerato popular lo eligió porque conociera la experiencia, con excepción de uno. En general son estudiantes del barrio y concurren allí porque es gratis, es “acelerado” con una duración de tres años, a diferencia de la escuela secundaria tradicional que dura cinco. Al preguntarles a los estudiantes por las principales razones por la que se inscribieron en el bachillerato, ellos contestaron:

*“Estaba cerca de mi casa y el único que encontré para inscribirme, como en los demás colegios no había vacante”.*

*“La de aprender, qué es lo que más me gusta en la vida y tener el título para ser universitario”.*

*“Me da otra oportunidad para completar mis estudios”*

*“Me gusta trabajar en el área social y seguir estudiando”.*

*“Me inscribí porque me fue muy mal el año anterior, tenía que trabajar y no me daban los horarios”.*

*“Me inscribieron”.*

*“Necesito terminar la escuela para poder conseguir un trabajo y futuro mejor”.*

*“Para aprender a leer, escribir y expresarme mejor”.*

*“Para tener un título y conseguir un trabajo”.*

*“Porque de alguna manera me convencieron unos amigos que también son profesores en bachis populares”.*

*“Porque era una manera de armar mi futuro más rápidamente”.*

*“Porque es una opción más amplia y muy práctica, ya que trabajo”.*

*“Porque me di cuenta que sí es importante formarse y capacitarse”*

*“Porque me la recomendó un amigo del barrio”.*

*“Porque me pareció un lugar popular y que me tienen paciencia, me queda cerca de donde vivo”.*

*“Porque me quedaba cerca y era corta”.*

Cercanía, aprendizaje, horarios, brevedad para el futuro laboral, son aquellas expresiones generalizadas de los estudiantes que fundamentan por qué están en el bachillerato. En general, no llegan los estudiantes por ser una propuesta diferente de educación sino porque quieren terminar su educación secundaria, para hacer algo posteriormente, como dice una docente:

*“Y la mayoría llega porque es un secundario que tiene título oficial y que tiene la característica de durar tres años. Son pocos los que llegan porque les interese la propuesta del bachillerato popular, con orientación en cooperativa. Es mejor ser sinceros, incluso para trabajar en las clases, reconocer que la gente que llega, llega porque le queda cerca, porque le quedan bien los horarios, porque son tres años, o porque tiene título oficial. Son muy pocos los que vienen porque les interesa la educación popular, o porque tienen alguna idea o noción que su educación se dé en estos parámetros. Y eso también es una realidad con la que laburar” (Entrevista a docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).*

Como se remarcó en una cita anterior, los estudiantes llegan para terminar la secundaria y transcurren el proceso con gusto y deseo. Entonces, al indagar en las razones por las cuales siguen asistiendo al bachillerato popular, nos encontramos, en la Tabla N° 15, que sus fundamentaciones en menor medida se refieren a la opción que tiene que ver con que la escuela funciona en una empresa recuperada o, por lo menos, no son éstas las expresiones más generalizadas de los estudiantes (39,5 %), aunque

tampoco es menor que cuatro de cada 10 de ellos puedan hacer esta referencia. Sin embargo, y contradictoriamente con lo que sucede con su elección escolar, entre una de las principales justificaciones de su asistencia al bachillerato está el reconocimiento de un espacio distinto al de otras escuelas a las que concurrieron (76,7 %).

Tabla N° 15: Principales razones por la que los estudiantes siguen asistiendo al bachillerato. En %. Año 2008. N= 43.

Los docentes son muy buenos	81,4 %
Le va a servir para el trabajo	76,7 %
Es un lugar distinto de las otras escuelas que asistió	76,7 %
Hay un buen ambiente	62,8 %
Le va a servir para continuar estudios posteriores	51,2 %
Le forma para ser una persona crítica y/o transformadora	39,5 %
Es una escuela que funciona en una empresa cooperativa	39,5 %
Le forma para ser buen ciudadano y/o buena persona	34,9 %
Aunque sea poco algo pueden hacer por él/ella	30,2 %
No había lugar en otras escuelas o en la escuela que quería	9,3 %

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Si bien en un principio llegan al bachillerato como estudiantes que van a cualquier otra escuela tradicional, en el proceso de escolarización en el bachillerato popular transforman sus prácticas discursivas al respecto. Ésta es la acción fundamental del dispositivo pedagógico emergente. Contrariamente a lo que suele suceder en cualquier escuela tradicional y, a pesar de que los estudiantes eligieron el bachillerato no por las razones de ser una propuesta diferente de educación, hay un proceso por el que transitan y a través del que transforman sus maneras de hablar, pensar -y hasta de hacer- sobre el bachillerato que les hace desear no querer cambiarse y, por tanto, quedarse en esa escuela. Como dice una docente del bachillerato:

*“Hay unas preguntas que están interesantes, de por qué se inscribieron en el bachillerato. En general dicen: porque me quedaba cerca, porque me dijo fulanito, porque sí. Y después se pregunta si cambiaron la opinión de por qué ingresaron al bachillerato. Y la mayoría dice que sí. Ahí empiezan a aparecer otros motivos. Porque es un espacio de participación, ahí aparecen otras cosas, como empecé el secundario porque era una cosa pendiente que tenía. Y eso, la resignificación del espacio. Y está bueno verlo, porque es lo que uno está laburando también. En general los estudiantes llegan, y no saben que es una escuela distinta. No llegan con la idea de la propuesta de la escuela. Vienen porque es de tres años, porque les queda cerca. Y ya”. (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 2 de Octubre de 2007).*

Entre las principales razones por las cuales permanecen en la escuela se encuentran las siguientes: porque los docentes son muy buenos, porque le va a servir

para el trabajo, porque es un lugar distinto al de las otras escuelas a las que fueron, porque hay un buen ambiente; así, casi el 100 % de los estudiantes quiere terminar su escolaridad en este espacio. Ellos rescatan el buen ambiente, la paciencia y lo buenos que son los docentes, el gusto por el tipo de enseñanza o, simplemente, porque es un espacio en el que se sienten tranquilos y cómodos.

Muchos de los docentes piensan a los estudiantes como sujetos que, en su mayoría, eligieron seguir estudiando, que quieren seguir haciendo otras cosas después, por ejemplo trabajar, o que quieren realizarse en muchos aspectos; pero cuando se refieren al proceso de enseñanza y aprendizaje que se producen en los bachilleratos la mirada sobre los estudiantes se modifica:

*“En su mayoría es un estudiante pasivo que viene” (Entrevista docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007)*

La elección escolar y la fundamentación de la asistencia de los estudiantes están impregnadas con ideas de un rol a cumplir que no es el que proponen desde el bachillerato. El rol activo de participación y compromiso que toman los sujetos en estas nuevas comunidades escolares adquiere radical importancia, tal como lo describíamos en el apartado 1.6, y los docentes tratan de transmitir estos nuevos sentidos a los estudiantes. Como lo dice una de las educadoras entrevistadas:

*“No tiene sentido si ellos se asumen como un estudiante pasivo. Lo mejor que puede pasar es que los tipos participen en la elaboración de los programas de estudio, que participen en la elaboración de las clases, en el armado de las actividades por fuera de las clases” (Entrevista docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).*

Al analizar el vínculo docente/ alumno, la acción social cobra relevancia, desde esta perspectiva, porque deben entenderse esas conductas siempre que el sujeto o los sujetos de la acción las vinculen a un sentido subjetivo. La acción social, en tanto que acción con sentido intencionado por su agente, está remitida a la conducta de otros (Weber, 1987). Los estudiantes del bachillerato popular Chilavert, deben convertirse en “estrategas de su recorrido escolar e intentar afirmarse como el sujeto de su socialización” (Dubet y Martuccelli, 1998, 83) de su propia educación, no solamente por seleccionar las oportunidades educativas que están a su alcance sino por poder proponer aquellas prácticas que más les interesen. En este punto, la construcción de la experiencia escolar "se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente, los alumnos, están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción" (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 83). Los sujetos articulan diferentes lógicas de acción y las dinámicas generadas por esta actividad constituyen su subjetividad.

Una de esas acciones de los sujetos es la participación. Antes de complejizar el

debate sobre la participación, es necesario comprender que los docentes toman esta experiencia educativa del bachillerato popular como un proyecto que está en construcción a largo plazo y que permite a los integrantes -no sólo a los docentes sino también a los estudiantes- ser protagonistas a partir de los compromisos que puedan ir asumiendo:

*“Ir apostando a un proyecto, a donde se tienen que sumar un estudiante, con determinadas obligaciones y determinados derechos. Obligaciones y derechos que se entienden desde la cuestión del compromiso” (Entrevista a docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).*

Si los estudiantes asumen compromisos y un rol o participación más activa significa también que los docentes pueden ir construyendo junto con ellos esas acciones, quizás a partir de pedidos, de exigencias, de derechos y obligaciones. Pero también son los docentes quienes reconocen que estos procesos de transformación de los estudiantes tienen sus complicaciones porque los estudiantes naturalizan su realidad, y están tan inmersos en ella, que no pueden distanciarse y ver otras formas u otros puntos de vista. No pueden distanciarse del esquema dominante para verlo desde el punto de vista del dominado, tal como dice un docente:

*“Los pibes me da la sensación que a veces tienen como muy incorporado el látigo. Lo ven desde el punto de vista del esquema dominante. No pueden verlo desde el punto de vista del dominado. Lo ven desde la construcción que hace la sociedad de consumo y los medios. Los medios influyen mucho en la construcción del pensamiento que tienen los pibes. Ponéle, les decía estos tipos le sacaron las tierras, y te dicen está bien que pase eso porque eran inferiores. Tienen ideas así muy metidas de que ellos son inferiores. Y por momentos es complicado porque no entienden que se pueda tener un enfoque desde este lado. Creen que el único modelo posible es el hegemónico, como si no se pudiera construir un modelo alternativo” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 1 de Noviembre de 2007).*

La creación y promoción de estos espacios o la “localización” como lo ha llamado Sousa Santos (2003, p. 214), es decir, el conjunto de iniciativas que busca crear o mantener espacios de sociabilidad a una pequeña escala, espacios comunitarios, fundados en relaciones frente a frente, orientados hacia la sustentabilidad y regidos por lógicas cooperativas y participativas, provoca, para este autor, la resistencia más eficaz contra la globalización. Necesariamente, las propuestas de cambios de rol, tanto de docentes como de estudiantes, traen aparejadas transformaciones en las dinámicas escolares en todos y cada uno de los niveles, como lo manifiesta un docente del bachillerato:

*“Decir bueno, ¿cómo trabajo a partir de una realidad particular? Necesariamente tienen que generar una dinámica determinada donde poder acordar*

*todos desde algún punto. Lo que se puede hacer, lo que no se debe hacer. O lo que está bien o lo que está mal. Cómo generar esos acuerdos. El trabajo de aula fue bueno y también el trabajo de la asamblea que le saca toda esta carga, se puede hablar más frontalmente. Eso también es parte del proceso de aprendizaje, lo tratamos de ver, lo decimos de esa manera, que es también parte del proceso de aprendizaje, imprimir otra dinámica” (Entrevista docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 20 de Septiembre de 2007).*

Si bien sobre el cambio de dinámicas enfocaremos en el capítulo siguiente, aquí creemos necesario resaltar que asociar el rol activo y la participación en las propias relaciones del bachillerato es necesario para poder fundamentar esas transformaciones, para poder comprender las prácticas de resistencia a partir del análisis de las prácticas discursivas de los sujetos. Es decir, la participación no se refiere sólo a discurso – discusión, debate y/o hablar- sino que es práctica. Tal como dice Bernstein (1998), la participación es un derecho, “el derecho a participar en los procedimientos mediante los que se construye, se mantiene y se modifica el orden. Se trata del derecho a participar en la construcción, el mantenimiento y la transformación del orden. La participación es la condición de la práctica cívica y opera en el nivel de la política” (p., 25). Con similares sentidos, la participación, desde las concepciones de los docentes, es:

*“¿Que sería la participación? Que todos puedan dar su palabra, y con el mismo valor que cualquier otro. Al principio era cuando hablaba yo, el docente, una cosa de escucha más importante, y cuando hablaba otro ni pelota viste, entonces estás ahí y te desespera. Romper con un montón de estructura y eso es lo más jodido romper con las cosas que se traen, que se trae uno. Es muy difícil también. O mismo lo que uno trae, bueno ¿qué es la participación, qué me gustaría, qué hay y que traigo yo, y qué traen ellos? Y de ahí reformularlo” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 23 de Octubre de 2007).*

*“Eso tiene que ver con la participación, sentirse parte de lo que están decidiendo, cambiar las relaciones” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 2 de Octubre de 2007).*

*“La gente tiene que saber que la participación en clase no es sólo agregar datos o información o repetir lo que dijo el docente, sino decir cuando no se entiende algo o cuando no se está de acuerdo” (Entrevista a docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).*

*“Dentro del aula tiene que ver con que se puedan escuchar las voces de todos. Eso se puede aplicar a cualquier espacio. En las asambleas también hacemos mucho hincapié en eso. Desde el armado de un temario, en la última asamblea nos dedicamos al principio unos cinco minutos a armar entre todos el temario. A pensar cuáles eran las cuestiones que nos preocupaban, y después pasar parte por parte. Que podamos resolver sobre cuestiones, que podamos darle continuidad. Que haya estudiantes que*

*vayan tomando también responsabilidades” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 2 de Octubre de 2007).*

La participación, según los docentes sería romper con las estructuras que traen en relación al vínculo entre docente y estudiante desde sus propias experiencias en la escuela “tradicional”, para que los estudiantes puedan tomar la palabra, puedan sentirse parte y cambiar las relaciones, puedan decir cuándo no se entiende o cuándo no se está de acuerdo, puedan escuchar las voces de todos y también para que asuman mayores responsabilidades. Estas transformaciones, desde el cual asociamos participación y política, implican pensar en un proceso a largo plazo generando otras dinámicas, distinta organización escolar y otras formas de concebir la autoridad:

*“De ese lado queremos imprimir otra dinámica, pero vemos esto de un proceso. Al principio era una cosa, hoy es otra. Hablan, proponen cosas, lo que buscamos es eso. El valor de la palabra. Y uno lo que dice, tiene que comprometerse por un lado y a su vez tiene valor la voz del estudiante” (Entrevista a docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 20 de Septiembre de 2007).*

*“Y como que dijimos bueno acá la autoridad se construye, no es que se impone. Y esto fue muy difícil, fue un proceso muy difícil, que fue así en todos los bachilleratos. La situación de cómo te acomodás, como participás desde otra forma de organización. Donde no hay un preceptor que está corriendo, donde no hay un director” (Entrevista a docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 20 de Septiembre de 2007).*

¿Qué pasa con los estudiantes? ¿Se apropian o no de estas prácticas discursivas de los docentes? ¿Qué sucede en el cotidiano del bachillerato? En la Tabla N° 16, se observan ciertas transformaciones en la participación estudiantil donde queda claro el proceso de transformación que ocurre entre el primer y el segundo año del bachillerato. Los niveles de participación ascienden en todo sentido. El índice de participación construido para nuestro estudio toma en cuenta diez ítems de la encuesta realizada y respondida por los estudiantes. Para dicha construcción se tomó en cuenta los valores de las siguientes preguntas: 1) Si consideran la pauta de trabajo “participar y opinar” como primera prioridad. 2) Si participan en la realización de asambleas. 3) Si hablan con los docentes sobre qué pasa en el aula. 4) Si la exposición con participación de los propios estudiantes es su primera preferencia de lo que sucede en el aula. 5) Si la exposición a cargo de los alumnos es su primera preferencia de lo que sucede en el aula. 6) Si la realización de debates es su primera preferencia de lo que sucede en el aula. 7) Si piensan que los docentes promueven la participación con un alto grado de frecuencia. 8) Si haría algún cambio en las materias que le gustan menos. 9) Si la participación es el criterio más importante de evaluación. 10) Si cambiaría algo del proceso de evaluación llevado adelante en el bachillerato.

Tabla N° 16: Índice de participación estudiantil en el bachillerato. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer año	Segundo año	Total
Alta participación estudiantil	4,8 %	13,6 %	9,3 %
Participación estudiantil media	47,6 %	54,5 %	51,2 %
Baja participación estudiantil	47,6 %	31,8 %	39,5 %
Total	100,0% (n=21)	100,0% (n=22)	100,0% (n=43)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

A partir de todas y cada una de estas dimensiones analizamos cómo la participación es un objetivo que lleva un proceso de construcción de largo plazo. De hecho, lo que denominamos “alta participación” desde este índice implica que cada estudiante piense y hable de muchas de las acciones nombradas anteriormente. En cambio, lo que denominamos “baja participación” implica que los estudiantes no piensen en que gran parte de aquellas situaciones sean importantes dentro de las lógicas de funcionamiento del bachillerato. La participación no está dada ni es natural en ninguno de los actores del bachillerato, es una construcción e implica un proceso de aprendizaje, no de contenidos sino de formas de relaciones, maneras de relacionarse. El estudio de la participación social, para Sirvent, Clavero y Feldman (1990) es entendido como un proceso histórico de conquista y aprendizaje por parte de los sectores populares que no puede limitarse al ámbito de las decisiones institucionales, sino que debe incluir los procesos de origen, transformación y conversión en cuestión institucional y pública de una demanda social. Ahora bien, si participar en estos espacios es una construcción, ¿cuál es la justificación de esa alta o baja participación que emergen en las prácticas discursivas de los estudiantes en ese proceso? Empecemos por la alta participación que, según los estudiantes, viene asociada a otro que la habilita:

*“Siento que más allá de que haya materias en las que participé más que en otras, me parece que sí hay algo que tienen los docentes de acá, mas allá que pueda gustarme más uno que otro, es que tienen todos una facilidad muy grande para que el estudiante participe y creo que eso se fue viendo durante el año. Y estuvo..., o sea una de las cosas, uno de los aprendizajes es, si uno no es protagonista, es aprendizaje fallido porque terminás aprendiendo a repetir, no te das cuenta del proceso de aprendizaje que estás haciendo” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 28 de Noviembre de 2007).*

*“Y después en el colegio hablando, expresándome, como te contaba te deja expresarte siempre. Y expresándote a liberarte, te abrís muchísimo, cambias muchísimo. Yo cambié muchísimo” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 28 de Noviembre de 2007. N° 1).*

En cambio, la poca participación, según los estudiantes, hace referencia a carencias en la propia personalidad o formas de ser:

*“Hay algunos que no se notan mucho, directamente hay que preguntarles, yo por ejemplo a principio de año no hablaba nada, no me gustaba participar en clase, y después el segundo cuatrimestre sí empecé a participar más. (...) Me quedaba callada, sabía las respuestas, como era principio de año no conocía a nadie y me daba vergüenza, escuchaba lo que decían los demás y pensaba, era lo que iba a decir” (Entrevista a estudiante de Chilavert. Mujer. 28 de Noviembre de 2007. N° 2).*

*“No. No sé. No soy de hablar. Soy más de escuchar. Soy de escuchar. Que hable alguno que sepa. (...) No yo no digo nada, yo soy callado. No digo nada a nadie. Yo llegué así. Soy así. Y quiero terminar rápido la escuela. Bah. Terminar yo no sé si voy a terminar”. (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 10 de diciembre de 2007).*

Por ello, y retomando el principio de este apartado, escuchamos a algunos docentes que hacían referencia a la poca participación y, por ende, al rol poco activo, o directamente pasivo, de algunos estudiantes:

*“En los bachilleratos los que participan se suman a las comisiones, a los plenarios, generalmente los plenarios son abiertos, se suman los docentes. La verdad son pocos los estudiantes que participan activamente. Pero generalmente, en el caso de Chilavert, siempre hay estudiantes que se prenden más, que promueven más determinadas cosas” (Entrevista a docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 20 de Septiembre de 2007)*

Lo significativo desde el punto de vista de los docentes, es que la participación sea tomada como un criterio prioritario; de hecho, se conformó en criterio de evaluación y los estudiantes pueden ver esa prioridad porque necesariamente el rol que deben tener los estudiantes es mucho más activo, de mayor esfuerzo y compromiso que se traduce, desde algunas visiones, en poder militar en estos espacios educativos. Rol activo, participación y militancia se asocian en aquello que los docentes dicen:

*“Te pongo el caso de IMPA, varios de los egresados colaboran hoy en las clases, o en apoyo o colaborando con algún docente como adjunto. Se da esta situación, que no termina la relación ahí. Si vos vas a IMPA hoy, hay varios estudiantes que colaboran en materias. En el caso de la Maderera Córdoba también, estudiantes que participan en la apertura de otro bachillerato. Se da toda una situación de continuidad, que si bien no es la mayoría, se busca eso también. Esto de que sea un espacio de militancia también” (Entrevista a docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 20 de Septiembre de 2007)*

Si bien estamos analizando una escuela organizada por dos organizaciones sociales emergentes -Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas y Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares- cuyos docentes son militantes de alguna de esas dos organizaciones o de otras, los estudiantes parecen no sentir que están participando en ninguna organización política, social, sindical o barrial. Sólo el 7 % del total de los

estudiantes manifiestan sí participar en algún movimiento y sólo el 30 % de ese total dice participar en Chilavert como organización social.

Según los docentes, estas prácticas discursivas de militancia en estos espacios tienen que ver con cómo ellos llegan o son seleccionados por el grupo de coordinación. Es decir, por sus intereses, por sus ganas y sobre todo por su carácter o cualidades como militantes políticos. Las habilidades o titulaciones son dejadas de lado o puestas en un segundo plano en este proceso de selección de quienes se desempeñaran como educadores en el bachillerato:

*“Nosotros acá en un 85 por ciento no somos docentes. Todavía estamos estudiando, no nos falta tanto tiempo. Hay algunos compañeros que son docentes de primaria. Digo, estamos trabajando en educación pero no somos docentes” (Entrevista a docente del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 1 de Noviembre de 2007)*

En este sentido, la militancia se asocia a ideas, desacuerdos previos, crítica al sistema educativo tradicional, -tanto desde los docentes como así también van surgiendo en la posición de algunos de los estudiantes- a pesar de los procesos distintos anteriormente expuestos. Estos desacuerdos constituyen y hacen también a determinadas trayectorias escolares, de repitencia, abandono o fracaso, como lo describe un estudiante:

*“Yo tenía interés en hacer el secundario y todo eso pero todos estos desacuerdos que yo tenía con todo el sistema educativo, el enfoque que se les daba a las cosas y todo eso, me hizo que yo me trabara como para hacerlo. Tuve un periodo de transición en el 2006 en el que no hice el colegio” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 28 de Noviembre de 2007).*

Importa una actitud hacia determinados objetivos más que cualquier otra preferencia por el proceso de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo buenos resultados o mejor calidad educativa. Como dice Lazzarato (2006), “el militante hace bifurcar los flujos de las palabras, de los deseos y de las imágenes para ponerlos al servicio de la potencia de agenciamiento de la multiplicidad, reúne situaciones singulares entre ellas sin ubicarlas en un punto de vista superior y totalizante. Es un experimentador. (...) Propone iniciativas, está en el origen de nuevos comienzos, no según la lógica de la realización de un plan ideal, de una línea política que concibe lo posible como una imagen de lo real dada de antemano, sino según la inteligencia concreta de la situación de la multiplicidad, que lo obliga a poner en juego su propia identidad, su visión de mundo y sus medios de acción” (p. 212). Un docente del bachillerato explica cómo es ser docente militante:

*“¿Cómo es ser docente militante? Y esto de cuando digo que es una opción. (...) Uno como docente tiene un ideal de educación, uno cuando estudia dice yo busco la docencia no solamente como una forma de vivir sino como una herramienta de*

*cambio. (...) Todo una doble dimensión, donde la dimensión militante, digamos cualquier docente no puede ser docente del bachillerato popular. De alguna manera es un proyecto en el que hay que apostar más allá de tus dos horas de trabajo, cuatro, ocho o diez que tengas. Necesariamente tiene que haber un mayor compromiso. (...) Y lo que buscamos es que ese compromiso sea mayor por supuesto. Que no lo vengán a hacer porque está bueno, o de onda. Que haya un compromiso. Por eso hacemos hincapié en la cuestión de la formación. Y también para ir buscando la particularidad de la educación para adultos” (Entrevista a docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 20 de Septiembre de 2007)*

La docencia no es percibida sólo como una forma de vivir sino como herramienta de cambio a través del compromiso con el espacio y más allá de él. Ser docente en el bachillerato implica militar el espacio, es decir, formar parte y tomar mayores responsabilidades sobre la toma de decisiones. Aquí es que el docente militante es un experimentador y propone nuevas iniciativas que generan la emergencia de nuevos dispositivos pedagógicos. Sobre todo porque, según los discursos docentes sobre el bachillerato, la militancia es un rasgo característico del espacio y de propias búsquedas personales y subjetivas, aún más allá, también, del ser docente tal como ellos lo dicen:

*“A nivel más mío de utopía, como que para mí yo desde hace un montón que venía de laburo en barrio, y militancia social. No tanto militancia política. En el sentido de agrupación. Si no como más concreto. Más de militancia social. Y esto fue como unir las dos cosas. Como encontrar un proyecto que me cierra por todos lados. Ideológico, desde lo político, desde el laburo concreto con la gente, la educación. Como que fue encontrar todo en un mismo espacio” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 23 de Octubre de 2007).*

*“Para mí ser docente en estos espacios tiene que ver (...) con cuestiones que van más allá del aula. Yo lo entiendo esto más como un trabajo de militancia. De docente si específicamente docente. Si he estado pensando, si la docencia estaba sumida a la militancia, o la militancia en realidad era docente. O sea de la manera en que uno lo dice. Todos los espacios que atravesamos son espacios de aprendizaje. No me subsumo al espacio del aula” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 2 de Octubre de 2007).*

Las prácticas discursivas, que diferencian el bachillerato de la escuela tradicional, sobre la participación, la confianza y la militancia implican no solamente producción de prácticas de resistencias, sino también que esas acciones se jueguen en el proceso de enseñanza y aprendizaje que activamente los sujetos construyen cotidianamente en el bachillerato popular, como dice un estudiante:

*“Lo que va a marcar la diferencia con las escuelas tradicionales es que uno es protagonista de su propio aprendizaje, o sea estando acá te soltás muchísimo más que*

*en una escuela tradicional, porque el simple hecho de que te enseñen las cosas de otra forma genera también otro ambiente. O sea yo creo que la manera de pensar que haya en cada espacio genera un ambiente” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 28 de Noviembre de 2007).*

Entonces la militancia, la participación, el compromiso, junto con la confianza – tópico que abordamos en el apartado anterior- dan lugar a nuevas configuraciones o producciones de los sujetos en el bachillerato<sup>29</sup>: son dimensiones que producen sujetos activos en el seno del dispositivo pedagógico emergente, como veremos a continuación.

### *3.4. La producción de subjetividad en el bachillerato popular.*

Como venimos viendo, el bachillerato popular se constituye en una institución educativa que tiene autonomía considerable con respecto a la organización de su discurso, también a la forma de organizar su personal, al número y el tipo de profesores que se desempeñan en él, a las asignaturas que construye o propone, atraer a estudiantes que puedan elegir la institución. Como dice Bernstein (1998) “la transmisión que produce esas identidades va en contra de las categorías especializadas del discurso y de la estratificación de grupos” (p. 93). Es decir, en el bachillerato popular el estilo de gestión es blando, las jerarquías son borrosas y las redes de comunicación y las relaciones interpersonales disimulan el poder, proyectando unas identidades estables e integradas, en este caso atravesadas por prácticas cooperativas. Estas nuevas construcciones de identidades se vinculan con las modificaciones del espacio y tiempo resultantes de, como ya dijimos en el capítulo dos, de las relaciones sociales que se generan en la empresa recuperada, y también de la producción de lo que centralmente denominamos como dispositivo pedagógico emergente en el contexto de transformaciones sociales, culturales y económicas de las últimas décadas.

Al igual que en la perspectiva foucaultiana sobre el dispositivo, para Bernstein (1998) el discurso y la práctica pedagógica son siempre un espacio de lucha respecto al control simbólico; por su parte, y además, las distintas modalidades de reforma construyen identidades pedagógicas diferentes. De hecho, según este autor, cualquier reforma educativa puede considerarse como el resultado de la lucha para producir e institucionalizar determinadas identidades, luchas entre grupos para convertir sus inclinaciones en norma y práctica de Estado. El bachillerato popular propone nuevas identidades para los estudiantes, que quedan expresadas, por ejemplo, en las subjetividades del nuevo trabajador cooperativista, con derecho a voz y voto, con derecho a decisión, como sucede en la empresa recuperada por sus trabajadores. Son

---

<sup>29</sup> Así como, también, en los sujetos de la empresa recuperada tal como afirmamos en el capítulo 2 (apartado 2.5) cuando expresamos las correspondencias entre bachillerato popular y empresa recuperada.

identidades pedagógicas des-centradas, diría Bernstein (1998), en las que las instituciones tienen cierta autonomía en relación con sus recursos. Tal autonomía es necesaria para producir las características de esas identidades: una modalidad integrada de conocimientos y una modalidad activa -es decir, participante y cooperativa de relación social.

Entonces, si los discursos y prácticas educativas producen sujetos de un tipo determinado, al modificarse los discursos y prácticas del dispositivo pedagógico tradicional también se transforman las identidades a formar. Ahora bien, ¿Qué subjetividades anhelan producirse a través del dispositivo pedagógico emergente? Abordar el estudio de los dispositivos pedagógicos emergentes, desde la perspectiva foucaultiana, necesariamente nos remite al tema de la producción de la subjetividad. Abordar los cambios, modificaciones y/o transformaciones subjetivas de los actores del bachillerato popular o la configuración de qué subjetividades realiza este dispositivo pedagógico, nos parece importante porque de hecho estos intentos de reformas educativas son el resultado de las luchas para producir e institucionalizar determinadas subjetividades distintas a las tradicionales. Son prácticas discursivas que constituyen particulares identidades sociales- distintas, diversas y emergentes al sistema- y tratan con nuevos sujetos sociales y educativos, con perspectivas superadoras<sup>30</sup> que involucran a otros actores además de los que históricamente el sistema educativo oficial ha tenido en cuenta. De hecho, para Foucault (1988) “debemos promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de este tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante siglos” (p. 10) y, a la vez, configurar nuevos mecanismos que puedan producir otro tipo de sujetos, un poco más críticos, reflexivos, participativos, sujetos políticos. Y decimos un poco porque “Butler afirmó que la obra de Foucault en vinculación a la psique se desenvuelve en el interior de una tradición en la cual los procesos de internalización de modelos, autoridades y normas exteriores son determinantes. (...) El sujeto en su proceso de constitución, implica también un proceso de sujeción” (Caruso, 2005, p. 41). Entonces, aquello que el bachillerato trata de transmitir y enseñar, muchas veces de formas explícitas pero otras implícitamente, tiene que ver con la conformación de sujetos que como dicen, por ejemplo, los docentes:

*“Tengan amor propio” (Entrevista a docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 20 de Septiembre de 2007).*

*“Se puedan valorar, que tengan herramientas y que puedan construir herramientas para repensar las cosas” (Entrevista a docente del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 1 de Noviembre de 2007).*

---

<sup>30</sup> Utilizo la palabra superador en el sentido de que pueden acortar esa brecha que existe históricamente entre la escuela “tradicional” y los estudiantes, acercarse a sus realidades concretas, a sus lenguajes, culturas, costumbres, etc.

*“Le exploten las contradicciones de todo ser humano que vive en esta sociedad” (Entrevista a docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).*

*“Pueda producir conocimiento y que no lo tiene que incorporar como esponja en el agua sino que lo quiera producir él” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 23 de Octubre de 2007).*

*“Puedan decidir sobre los contenidos y sobre todos los procesos del bachillerato para sentirse parte de lo que están haciendo y diciendo, formar un sujeto trabajador que puedan decir yo aprendí para transformar” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 2 de Octubre de 2007).*

Muchas de estas características que los docentes del bachillerato popular les asignan y esperan de los sujetos -que puedan construir herramientas, capaces de producir conocimiento, decidir sobre los contenidos o sobre cualquier otro proceso del bachillerato, transformar una determinada realidad-, dan cuenta de la búsqueda de un sujeto activo, comprometido y responsable con su comunidad educativa. Resulta una paradoja que estas características discursivas se asemejen a los procesos de construcción del lenguaje neoliberal, tal como aseveramos en el último apartado del primer capítulo.

A su vez, analizar la conformación de las subjetividades desde aquello que los estudiantes se imaginan haciendo luego de finalizar el bachillerato o en relación con cómo creen que será el mundo en un futuro de aquí a diez años, observamos que sus proyectos futuros hacen referencias a poder seguir trabajando y/o estudiando en su gran mayoría. Si bien casi ninguno sostuvo trabajar en una cooperativa, militar políticamente, ayudar en el bachillerato o pelear por mejores derechos, sí pueden pensarse haciendo actividades laborales o educativas futuras, algo que sin duda no es poco para los tiempos que atravesamos; seguramente, el bachillerato opera de muchas formas en gran parte de esas expectativas de los estudiantes. Junto con esto, se imaginan el mundo futuro cada vez peor, arruinado, con mayor pobreza, pero algunos otros lo imaginan mejorando por la tecnología. Al respecto, nadie hace referencia al papel de las organizaciones sociales, de los bachilleratos populares, de la educación popular en ese mundo futuro. Son otros los ámbitos desde donde imaginan sus proyectos y el mundo futuro, como sus inserciones laborales, sus lugares de viviendas, sus amigos y/o relaciones, pero no desde el bachillerato popular. La escuela, en este sentido, no incidiría en la formación de un pensamiento o de creencias en las posibilidades de pelear por un mundo mejor mediante las reivindicaciones políticas de trabajo, educación, salud, etc.

Sin embargo, volvemos hacer énfasis en aquellas prácticas discursivas sobre la participación, la confianza, la militancia -expuestas en los apartados anteriores- que construyen sujetos activos en el bachillerato y producen, por un lado, prácticas de resistencia hacia lo tradicional pero, es cierto también, que por otro lado se desarrollan

como “un dispositivo estratégico” (Negri, 2001, p. 87) o, tal como lo venimos nombrando, como un dispositivo pedagógico emergente desde lo que acontece en el cotidiano del bachillerato popular. Y en estas experiencias pedagógicas, -según los estudiantes y los docentes-, la asamblea, el seguimiento pedagógico por parejas de educadores, la toma de decisiones por equipo de coordinación, los saberes como derechos sociales tomando el cooperativismo como contenido y forma de relación social fundamental, constituyen mecanismos distintivos que ayudan en el camino a ese proceso estratégico, distintivo y emergente. Como dice Benveniste (2001) “no hay otro testimonio objetivo de la identidad del sujeto que el que así da él mismo sobre sí mismo” (p. 183); esos discursos provocan la emergencia de la subjetividad y se constituyen en prácticas que forman (o por lo menos intentan hacerlo) con objetivos muchas veces explícitos y otros no tanto, con tensiones y/o contradicciones hacia el interior del dispositivo emergente pero también hacia fuera del mismo, los siguientes y distintos rasgos de personalidad en los estudiantes:

I. Las asambleas intentan formar en comunicación, debate, expresión, participación y organización. Es un espacio donde los deseos e intereses de los estudiantes no solamente son escuchados sino valorados y puestos en juego de una forma constante. La asamblea es un mecanismo de formación de subjetividad en el que se aprende con el otro y del otro.

II. Las nuevas formas de regular las conductas generan un traspaso de responsabilidad, compromiso y pertenencia hacia el otro, hacia el estudiante, para con su aprendizaje y educación, es decir forman parte de un colectivo siendo aceptado y aceptando a los demás.

III. El equipo de coordinación intenta formar un rasgo de ayuda mutua, planificación colectiva y coordinación de acciones para el desarrollo del bachillerato.

IV. El cooperativismo como contenido y relación social forma en los aspectos subjetivos de cooperativismo y no de competencia.

V. El carácter y rasgo de los saberes y sus formas de transmisión intentan producir formas de subjetividad relacionadas con el trabajo en grupo y el debate más que con la individualidad.

VI. Los procesos de evaluación forman en rasgos de identidad autoevaluables y responsabilizantes a lo largo del tiempo.

VII. El seguimiento pedagógico a partir de estrategias de charlas personalizadas y enseñanza desde la pareja de educadores en clase intenta formar en los aspectos subjetivos de compromiso.

Estos rasgos de personalidad constituyen aquellas formas que van delineando la producción de subjetividad en y desde las prácticas de resistencia en el dispositivo

pedagógico emergente. Es decir, si estas son las características que los sujetos sostienen desde los discursos y los quehaceres que conforman este dispositivo pedagógico configuran también, por lo tanto la producción de subjetividad. Tal como venimos exponiendo en este capítulo, toda práctica discursiva emergente presenta dificultades, conflictos y contradicciones. A continuación, en el siguiente capítulo, explicitaremos de mejor modo estas dificultades en el hacer el dispositivo pedagógico emergente desde sus diferentes dimensiones centrales. Analizaremos cuáles son las dificultades con las que se encuentran los sujetos para producir una escuela distinta a la que ellos consideran, tal como analizamos en éste capítulo, como “tradicional”.

## Capítulo 4

### **Dificultades en el hacer de estudiantes y docentes: aproximaciones para pensar los alcances de la propuesta educativa del bachillerato popular.**

Las aulas del bachillerato popular Chilavert donde ahora se estudia antes eran oficinas administrativas de la empresa. En la actual sala de profesores hay una caja fuerte que fue del empresario que vació la empresa. El pizarrón y los bancos de uno de los cursos están ubicados donde comen los trabajadores que recuperaron y pudieron poner en funcionamiento a Chilavert nuevamente con sus propias manos, sin ningún jefe “capitalista”. Hacer referencia a estos procesos a través de la noción de dispositivo pedagógico emergente, como expresamos en el primer capítulo (apartado 1.5), nos remite a que una escuela diferente se está haciendo; esto es, que docentes y estudiantes están haciendo a partir de otras formas de organizarse, decidir, controlar, regular, enseñar, aprender. Y es en el estudio de los dispositivos pedagógicos que “nos remitimos a un conjunto de prácticas y saberes que se articulan y enlazan, sin ningún tipo de pretensión teleológica en su análisis, por lo que se hace muy difícil identificar o diferenciarlos de acuerdo con grados de jerarquías según su incidencia” (Grinberg, 2008, p. 89).

Desenredar las líneas de un dispositivo, para Deleuze (1989), es trazar un mapa, explorar tierras desconocidas, trabajar sobre el terreno instalándose en las líneas mismas que no se conforman con componer el dispositivo sino que lo atraviesan y lo arrastran en su totalidad. Si cada dispositivo tiene su régimen de luz, entonces hay que explorar la manera como la luz penetra en él, cómo se difumina y se propaga distribuyendo lo visible y lo invisible. Este capítulo tiene este objetivo mediante la descripción de algunas maneras de hacer y sus dificultades, considerándolas a partir de las observaciones de clase y de los diferentes espacios escolares, a partir de las entrevistas y de las encuestas realizadas, pero

también a partir del análisis de documentos aportados por los mismos actores. Tratamos de captar los diferentes componentes del dispositivo, es decir “las líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de hendidura, líneas de fisura, de fractura, que se entrecruzan y se entremezclan, surgiendo unas de otras o suscitándose a partir de otras, a través de variaciones o incluso de mutaciones de disposición” (Deleuze, 1989, p. 188).

Procuramos enfatizar aquellas características que reconocimos centralmente en el proceso de trabajo en terreno y que se articulan con aquello que se planteó teóricamente acerca de las concepciones particulares de la relación entre los sujetos ciudadanos y los poderes en general. Son dimensiones que forman modos responsabilizantes y comprometidos de gobierno, maneras de desarrollar y organizar una escuela, como las que aparecen en el bachillerato popular que analizamos.

Tomaremos en cuenta en este capítulo las prácticas discursivas como aquello que efectivamente sucede, aquellas acciones centrales que pudimos relevar en el bachillerato, y las dificultades o contradicciones que se suceden en ese hacer. Como dice Foucault (2007a) “analizar el discurso es hacer desaparecer y reaparecer las contradicciones; es mostrar el juego que en él llevan a cabo; es manifestar cómo puede expresarlas, darles cuerpo, o prestarles una fugitiva apariencia” (p. 198). En este proceso hay que reconocer que los diversos registros de campo se hicieron en los dos primeros años de surgimiento o creación del bachillerato, lo cual implica tener el resguardo para el análisis de las categorías producidas de que cada una de las dimensiones observadas del dispositivo son procesos abiertos, no cerrados ni dados, en construcción y, por cierto, con contradicciones latentes y/o limitaciones producto justamente de la novedad y del desconocimiento de aquello que implica producir una educación distinta desde la visión de los propios actores. Analizamos fragmentos de algunas formaciones discursivas como “un espacio de disensiones múltiples, un conjunto de oposiciones diferentes cuyos niveles y cometidos es preciso describir. (...) Una contradicción que tiene su modelo en la afirmación y la negación simultánea de una única y misma proposición” (Foucault, 2007a, p. 203).

Pasemos entonces a la descripción de las siguientes dimensiones, que conforman aquello que acontece en el bachillerato y que configuran, -desde las prácticas discursivas en el punto que se constituyen y en las formas o relaciones que adoptan con esos niveles de tensión o contradicción importantes-, aquello que denominamos dificultades en el hacer el dispositivo pedagógico emergente de estudiantes y docentes.

#### 4.1. Las asambleas.

Una de las primeras acciones instrumentadas en el bachillerato popular fue la realización de asambleas entre docentes y estudiantes como un distintivo característico, en las cuales se discuten y debaten los temas que necesitan para resolver los problemas tanto de relaciones personales como también las dificultades que van surgiendo en lo cotidiano del aula, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para los docentes este mecanismo debería impulsar un buen clima de trabajo disminuyendo las tensiones que se generan. Veamos cómo definen a la asamblea los estudiantes:

*“Decidimos entre todos, cosas de la escuela”*

*“Donde nos juntamos todos los alumnos y profesores”*

*“Donde se hablan los temas importantes”*

*“Es donde todos los chicos se ponen a debatir unas cosas y se ponen de acuerdo”*

*“Es la forma que podemos todos llegar a un bienestar común”*

*“Es poner ideas en común, comunicarnos y trabajar en equipo”*

*“Es ponerme de acuerdo con los compañeros para algo común”*

*“Es un espacio en el que todos nos podemos expresar y transmitir nuestras ideas y que tenga un sentido para el bachillerato”*

*“Es un espacio que sirve para escuchar al otro, para discutir, para plantear determinadas problemáticas y lograr resolverlas”*

*“Es una forma de ser escuchada, escuchar y conocer al docente y compañeros”*

*“Es una reunión para expresar diferentes ideas”*

*“Es una reunión, para saber qué es lo que pasa en el bachi o en los cursos”*

*“Los pensamientos de todos los compañeros”*

*“Para mí es como tratar de organizarse más y poder escucharnos entre todos”*

*“Para presentar diversas ideas de los compañeros”*

*“Ponerse de acuerdo con algún problema de la escuela”*

*“Se juntan ambos grados en un espacio abierto y se discuten los problemas”*

*“Se reúnen y se habla de lo que se puede hacer”*

*“Sirve para poner ideas en común y solucionar problemas”*

*“Un cambio de ideas entre todos”*

*“Un lugar donde nos ponemos de acuerdo de cómo se va a desarrollar el colegio”*

*“Una asamblea para mí es un lugar donde se escuchan unos a otros y se ponen de acuerdo entre todos”*

*“Una forma de opinión para tomar decisiones grupales”*

*“Una forma de organización y de tener más relación y comunicación con los alumnos y docentes”*

*“Una manera para discutir algunas diferencias si las hay”*

*“Una reunión de docentes, alumnos donde deciden qué pasos hay para seguir”*

*“Una reunión de profesores y alumnos para resolver asuntos de la escuela”*

Antes de relevar estas definiciones de asamblea de los estudiantes, una de las primeras preguntas que nos surgía tenía que ver con la posibilidad o no de que en una asamblea los estudiantes puedan ejercer efectivamente “mayor” u otra forma de poder de decisión, de voz, de voto o de participación en esos espacios. Aquello que se produce, desde aquello que enuncian los estudiantes, es que el funcionamiento de la asamblea supone, en principio, una reunión entre todos los estudiantes de ambos cursos con todos los docentes. Es un espacio abierto para que todos los actores digan lo que piensan o sienten, es decir, implica el intercambio de opiniones de todos sus participantes acerca de las temáticas o problemáticas que definan en la misma reunión o bien aquellas que fueron armando con anticipación. Desde estas definiciones, podríamos decir, entonces, que la asamblea es un organismo interno a la institución bachillerato popular organizada para la toma de decisiones de diferentes temas mediante el acuerdo conjunto, por consenso o voto. Docentes y estudiantes se encuentran allí en una condición de igualdad de acción/poder y pensamiento/saber. Las asambleas son uno de los espacios en el bachillerato popular, en correspondencia con la empresa recuperada, desde el cual se define lo “pensable/decible” y lo “impensable/indecible” (Bernstein, 1990, p. 72) en el bachillerato.

Ahora bien, según los docentes, la asamblea implicó e implica una construcción a largo plazo en el cotidiano del bachillerato. Y ésta es una de las tensiones de este mecanismo, porque este largo plazo implicó que al principio no hubiera mucha participación de los estudiantes; ellos no hablaban o hablaban y proponían poco en comparación con lo que los educadores esperaban. Tal como lo dice una docente:

*“Un poco lo que queremos, sin imponer, que no quede como que ¡uy! vienen los pesados, vienen a hablar de la asamblea. Como que hoy eso es mucho más participativa que a principio de año. Hoy el que no hablaba, habla. En la asamblea hablamos distintos temas: institucionales, con respecto a situaciones de marcha de los bachilleratos, de comentar actividades en general que hacemos, como este jueves que hacemos una actividad ahí en el ministerio, después comentamos situaciones concretas de acá. El temario lo armamos entre todos, como cualquier temario, secretario de actas, que se elige ahí en la asamblea, y después los pibes van proponiendo cosas. Generalmente son cuestiones de alguna materia, son cuestiones por ahí hasta superficiales, peleas de alguno, como que se le va viendo una utilidad. De ese lado queremos imprimir otra dinámica, pero vemos esto de un proceso. Al principio era una cosa, hoy es otra. Hablan, proponen cosas, lo que buscamos es eso. El valor de la palabra. Y uno lo que dice, tiene que comprometerse por un lado y a su vez tiene valor la voz del estudiante” (Entrevista a coordinador de bachillerato popular, masculino, septiembre de 2007).*

El proceso de realización de una dinámica diferente a la que los estudiantes no

están acostumbrados ni conocen, lleva un tiempo relativamente extenso del año escolar. Pero también requirió que los docentes modificaran y ajustaran determinadas formas de la asamblea para que se fuera organizando cada vez mejor. Como lo dice tanto un estudiante como una docente:

*“No, que se tocó algún tema, no se tocaron todos los temas, fueron todos muy importantes, se vio el tema de... un tema que no pasaría delante de nosotros de comprar productos de limpieza, hacer una vaquita entre todos, el tema de las marchas, la situación del bachillerato, y después no, se habló, en la primera asamblea hubieron un par de quejas de alumnos de cómo se hacían las cosas, se plantearon y los profesores lo fueron modificando, cosa que en otros lados no lo hacen, trataron de modificarlo, ustedes dicen que va a funcionar de otra manera, les parece que no funciona esto vamos a tratar de otra forma, lo probamos, lo fueron modificando durante el año, ahora a fin de año salió bastante bien, comparado a lo que era a principio de año” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 4 de diciembre de 2007).*

*“Claro, la última asamblea veíamos que faltaba más participación, entonces dejamos un cartel que decía “Temas para la asamblea”, en blanco. Nosotros pusimos un cartel, che miren en 15 días hay una asamblea, vayamos poniendo los temas. Bueno entonces en la asamblea los pusimos primero en grupo, y ahí vayan planteando temas como para que salgan de ellos. Porque en las primeras asambleas, dijimos bueno ¿que temas ponemos? y silencio. Cosas que son lógicas que pasen. Es un aprendizaje para todos. También para nosotros, yo en la escuela nunca tuve una asamblea. Son como cosas que van apareciendo que tienen que ver más con este sentido más político de estudiar. Que en realidad siempre tiene que ver con el sentido político, pero a veces se hace más explícito, y otras no” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 23 de Octubre de 2007).*

En este proceso de aprendizaje y construcción sobre el hacer asamblea –es decir cómo funciona, qué lugar ocupa en lo escolar y cuáles son sus objetivos-, es que se producen algunas contradicciones entre la propuesta de los docentes y aquello que los estudiantes traen de sus vidas o aquello que creen o tienen como valores, como códigos fundamentales y que, por lo tanto, los constituyen como sujetos. Algunas de estas problemáticas se observan en las siguientes referencias de una estudiante y una docente al respecto de la puesta en marcha de dicho mecanismo en el bachillerato Chilavert:

*“Me pareció todo boludeces. (...) Alguna cosas sí, pero hay muchas cosas que las dicen y no las hacen. De los pibes, no sé. Tienen que ponerse del lado de los pibes. Y los pibes también no sé si tienen razón ellos. Depende de qué lado lo veas. No sé, algunas cosas estaba piola hablarlas y otras no. Otras parecía que la hablabas al pedo. Retrasado mental diciendo lo mismo que nunca se cumplía. (...) No, la verdad es que mandar al frente a otro chabón. Y encima en la misma asamblea había un chabón que*

*estaba bardeando mal, y estábamos hablando de la asamblea, que todo era así, bueno escuchá. Chau. Tomate el palo. Y no era así, son muy nenitos caprichosos” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 4 de diciembre de 2007).*

*“Quedó a veces como enfrentamiento entre ellos. Y se juraban venganza, y si uno le decía algo a otro en la asamblea, le decía después te voy a agarrar, no sirvió. Sí sirvió para la clase, mucho bardo, sí mucho bardo. Saltaba, saltaba pero no se encontraba la salida. Sí para informar, para organizar laburo colectivo. Pero para esto no [Por los problemas en el aula]. Después cada uno encontró su mecanismo. Algunos son más paternalistas, otros más amigos, otros más distantes. Pero pienso que si un sujeto importante de la educación popular y de los bachilleratos es para jóvenes adultos, no solamente nosotros, sino en general las escuelas para jóvenes adultos van más jóvenes que adultos, y los jóvenes vienen con esta problemática, necesariamente tenemos que darnos una respuesta, para sostenerlos y para sacarlos de este lugar. Todavía no sé bien por donde viene. Capaz cuando estos pobres se reciban ya tengo una idea y ya quedaron 20 en el camino” (Entrevista a docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 25 de Octubre de 2007).*

La problemática de cómo los estudiantes participan e intercambian en un espacio asambleario dentro del bachillerato lleva a cuestionar las formas de ser, de hacer, de hablar, de dirigirse a otros, en fin, códigos que tienen los jóvenes. Tal como lo expresan las precedentes citas, exponer situaciones individuales en el colectivo es vivido como mandar al frente, enfrentarse; y no son necesariamente esos códigos que estos jóvenes manejan. Esta indiferencia se observa en la Tabla N° 17 en la cual casi el 14 % del total de los estudiantes no saben si funciona o no una asamblea en el bachillerato o la ausencia de respuesta en casi un tercio de estudiantes ante la pregunta acerca de su participación –o no- en las asambleas que se vislumbra en la Tabla N° 18. Más allá de que sea una de las estrategias principales de la institución para resolver situaciones o problemas, nos muestran que los estudiantes tienen otros códigos, otras formas de hacer y ser. Estos son algunos datos que marcan una tensión, una dificultad, algo no resuelto del mecanismo diseñado para la participación o del mecanismo asambleario. En este sentido, visualizamos, por lo menos en el momento en que hicimos el trabajo de campo, el rechazo o la ausencia de participación en este espacio. Consideraciones que se muestran en la Tabla N° 18 directamente con el 4.6 % que no participa o bien con un poco más de un cuarto de estudiantes que participa a veces. También es significativo analizar algunas de las contradicciones planteadas a la luz de cómo el no saber sobre el funcionamiento o la no participación de y en las asambleas se sucede en mayor medida en los estudiantes del segundo año por sobre los del primer año. Si bien son porcentajes menores con respecto a la totalidad, estos datos nos permite hacernos algunas preguntas para seguir reflexionando: ¿Por qué se da esta distribución entre los cursos? ¿No debería

ser al revés? ¿Por qué algunos de los estudiantes del segundo año dicen no participar de la asamblea luego de conocer el mecanismo a lo largo de un año?

Tabla N° 17: Los estudiantes que saben o no sobre el funcionamiento de asambleas en el bachillerato. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer año	Segundo año	Total
Saben	85,71 %	72,73 %	79,07 %
No Saben	0 %	13,64 %	6,98 %
No se	14,29 %	13,64 %	13,95 %
Total	100 % (n=21)	100 % (n=22)	100 % (n=43)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Tabla N° 18: Los estudiantes que participan o no de las asambleas del bachillerato. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer año	Segundo año	Total
Participan	42,86 %	31,82 %	37,21 %
No participan	0 %	9,09 %	4,65 %
A veces	23,81 %	27,27 %	25,58 %
No contestó	33,33 %	31,82 %	32,56 %
Total	100 % (n=21)	100 % (n=22)	100 % (n=43)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Estas tensiones no implican que los estudiantes no puedan pedir una asamblea. Estas demandas, como veremos, son producto de aprendizajes o saberes implícitos producidos en este espacio escolar. Como observamos en la clase de lengua, el 23 de Octubre de 2007, cuatro estudiantes se acercaron a las dos docentes y les comentaron que les cayó mal una actitud de un docente de otra materia con relación a una tarea que habían presentado dos meses atrás. El docente, luego de transcurridos esos dos meses, les dijo que tenían mala redacción, que “escribían como un desastre”. Una de las estudiantes manifestó su desacuerdo hacia la docente de lengua con la actitud del otro profesor y le expresó que se fue muy mal a su casa y se largó a llorar. En un primer momento, la docente de lengua les contestó que era entendible la actitud del otro docente cuando le entregan todos los trabajos mal. Al seguir hablando sobre el tema, las estudiantes pidieron aclarar el tema con el mismo profesor y acordaron hacerlo en una asamblea. De hecho, gritaron varias veces “asamblea”. Si bien, quizás, esos gritos fueron y tenían un tono de broma, la demanda de asamblea era concreta y daba la posibilidad de aclarar y arreglar un problema por esa vía. La profesora de lengua les dijo que le parecía perfecto hacer asamblea para aclararlo y les propuso que pusieran fecha para realizarla. Acá también aparece una docente tomando, aceptando y viabilizando el pedido, la demanda y la propuesta de asamblea.

Durante la observación de un recreo, el 1 de Noviembre de 2007, en el que estaban todos fuera del colegio, fuera de la empresa recuperada, en la calle y en la que los varones jugaban a la pelota y las mujeres escuchaban música a través de sus mp3, tuve una conversación (registrada como una entrevista flash) con el profesor de matemática, quien comentó que la semana anterior habían tenido una asamblea en la cual además de informarse las diversas actividades de los bachilleratos se trabajaron con situaciones de relación entre estudiantes y docentes. Los estudiantes habían planteado la posibilidad de jugar a la pelota en la calle durante los recreos, ya que antes no se los permitían. Algunos docentes se oponían y no querían porque lo consideraban un riesgo, más allá de que por esa calle no pasan tantos autos y de que los estudiantes son grandes y saben qué hacen (descontando que a partir de sus historias personales, seguramente conocen y saben qué es jugar al futbol en la calle). Los estudiantes insistieron, manifestaron que no pasaba nada y así lograron poder jugar al futbol en la calle en los recreos.

Este ejemplo -aunque menor para la escolaridad de los estudiantes y más allá del tema o de lo logrado- es una manifestación de que son ellos, también, quienes tienen poder para hacer cosas que quieren y prefieren aún sin el consentimiento de algunos de los docentes, o por lo menos sin que estén totalmente de acuerdo entre estudiantes y docentes. Claro está que el acuerdo incluyó el cuidado de los educadores mientras que los estudiantes juegan. Así, cada vez que pasaba un auto, uno de los docentes gritaba “Auto, auto”.

En una de nuestras observaciones que realizamos de una asamblea<sup>31</sup> de docentes y estudiantes del bachillerato Chilavert, que se planteó el objetivo de elaborar material que sirviera como insumo para la propuesta del plan de estudios de los bachilleratos populares, pudimos percibir, como decíamos antes, cómo se define desde este espacio lo pensable y lo decible. Se trabajó en grupos y luego de discutió, se debatió y como resultado se produjo un documento interno del bachillerato. El tema lo habían puesto los docentes y la actividad, también. Apenas comenzó se dividieron, tanto estudiantes como docentes, en grupos de 3 ó 4 personas para discutir y resolver las siguientes consignas:

---

<sup>31</sup> Asamblea de Octubre de 2007. En los dos años de trabajo de campo sólo presencie y observé esta asamblea. Suponemos que será parte de las contradicciones de este espacio ya que, si bien es un espacio abierto para el debate o las resoluciones de las situaciones del bachillerato, es a la vez un espacio cerrado para las personas externas al propio bachillerato. Esta única asamblea que presencié no fue una asamblea tal como se representa en los discursos de los docentes y de los estudiantes, en las entrevistas y encuesta realizada, porque fue una especie de asamblea taller para trabajar sobre aspectos del plan de estudios. Si bien tuve cotidianeidad en mi trabajo de campo tanto con docentes como con estudiantes como para establecer algunos lazos de confianza, siempre me encontraba que la información sobre el hacer asamblea eludía mi presencia, y siempre me enteraba tarde de las mismas a pesar de mi insistencia en querer presenciar alguna. Es decir, las prácticas discursivas tanto de docentes como de estudiantes siempre fueron en pasado acerca de las asambleas.

*“1. ¿Cuáles son los objetivos de los bachilleratos populares? 2. En base a la respuesta anterior, ¿Qué materias/ contenidos/aprendizajes nos acercan a esos objetivos? 3. Pensando en los objetivos, ¿harían modificaciones en la estructura curricular (materias)? ¿Cuáles? ¿Por qué? 4. Expliquen cómo es la modalidad de trabajo de cada uno de estos aspectos en Chilavert: asistencia, trabajo en clase, evaluación, módulos, clases de apoyo” (Consignas brindadas por uno de los coordinadores del Bachillerato Popular Chilavert).*

Luego del trabajo en grupo, volvieron a lo que denominaron “plenario” y pusieron en común las ideas que sacaron por cada grupo realizando, como producto, un documento interno para aportar al análisis del plan de estudio del bachillerato. En ese momento presenciado, sentimos que las estructuras de autoridad, tal como las entendemos desde la escolaridad tradicional, se suspendieron aunque sea por un rato, algunos momentos durante la asamblea. En términos foucaultianos, se habría escondido por un tiempo y momento determinados, la distinción entre gobernados y gobernantes, porque el momento asambleario sería un acontecimiento que marca la posibilidad de relaciones entre el saber y el poder de los estudiantes y de los docentes distintas, diferentes a las ya establecidas y dadas, pero referidas a un modo de gobernar o de conducir.

En este sentido, la verdad de la relación educador- educando, tal como lo plantean desde el bachillerato popular, se basa en la reciprocidad, entendida como una interacción en la que dos presencias se revelan mutuamente, aceptándose y comunicándose. Es decir, hay alguien que comprende al estudiante y que recoge sus vivencias, sentimientos y aspiraciones, y le comunica claridad, solidaridad, fuerza para actuar (Gomes Da Costa, 2001). Sin embargo, como ya vimos en capítulos anteriores y como lo expresan los propios sujetos en las prácticas discursivas citadas y en las que siguen, los estudiantes no necesitan de una asamblea para poder hablar y resolver situaciones con los docentes:

*“A mí me parece que más allá que no se necesita una asamblea en este lugar para hablar con los profesores, pero está bueno porque si hay un tema que es general, se plantea, ahí estamos todos” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 4 de diciembre de 2007).*

Así se suceden otros objetivos de las asambleas como, por ejemplo, funcionar también como un espacio para poder transmitir la situación política de los bachilleratos en general, las marchas que se organizan para que los estudiantes puedan participar, las instancias formales que hay que hacer para cambiar la situación legal<sup>32</sup> de los

---

<sup>32</sup> Hacemos referencia a las demandas que los docentes realizaban al Ministerio de Educación del GCBA para que sean reconocidos sus títulos escolares y los salarios docentes. Estas demandas eran planteadas mediante movilizaciones generales de todos los bachilleratos populares, tanto docentes como estudiantes.

bachilleratos y que constituyen sus demandas hacia el Estado. Una estudiante habla al respecto:

*“Los profesores te cuentan, de cómo está yendo todo, de las marchas que hicimos y después te cuentan de los trabajos y de las cosas que hay que hacer y todo eso” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 28 de Noviembre de 2007. N° 1).*

Los docentes y estudiantes en la asamblea, según ellos mismos, son compañeros que trabajan juntos con objetivos que se pretenden comunes. Sin embargo, este cambio pedagógico es una tarea compleja y llena de dificultades, como dice Meirieu (1998) “renunciar a ejercer el deseo de dominio y a ser la causa del otro sin negar el poder del educador en una ridícula gimnasia no directiva es un asunto no fácil” (p. 72). De hecho, la asamblea es un mecanismo para la toma de decisiones pero no es el único según un docente:

*“Ése es un órgano de decisión, de resolución pero no es el único, hay reuniones de profesores también” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 1 de Noviembre de 2007).*

En palabras de Meirieu (1998) pero, también, de los propios actores de las experiencias de bachilleratos populares, estos espacios educativos se construyen como “espacios de seguridad”. Una de las exigencias para producir cambios en la pedagogía consiste, para este autor, en “no confundir el no poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión” (p. 85). Este sentido le otorgamos a las palabras del docente del bachillerato cuando habla de otros momentos o espacios para la toma de decisiones. “Crear espacios de seguridad en los que un sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo significa la construcción del espacio de seguridad como marco posible para los aprendizajes y el trabajo sobre los sentidos poniendo a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia los saberes” (Meirieu, 1998, P. 85). Así quedan demarcadas las responsabilidades esenciales del pedagogo, sobre las cuales Ranciere (2006) dirá que “el educador es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en el que cada uno no está solo en su búsqueda” (p. 37). Quizás la asamblea sea el mecanismo que, desde este espacio, encontraron para acompañar las historias de los estudiantes, acompañarlos en el trabajo, ayudarlos a organizarse, guiarlos, sin adoptar todas las decisiones. Pero es cierto también que, como ya dijimos, la asamblea produce determinada subjetividad a partir de las enseñanzas explícitas e implícitas que van construyendo, como lo dice un estudiante:

*“Creo que en principio está bueno hacer asambleas porque creo que siempre salen cosas nuevas. Una de las cosas es anotar lo que dice cada uno y bueno, creo que está bueno porque vas escuchando las diferentes cosas, en realidad es algo parecido*

*cuando se trabaja en grupo en la clase, hay una diferencia quizás porque hay más gente pero creo que tanto las asambleas como trabajar en grupo durante las clases sirve de mucho porque vas aprendiendo determinadas cosas del otro e incluso de uno mismo” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 28 de Noviembre de 2007).*

Nos preguntamos al comienzo de esta tesis, en el apartado 1.6 (página 58), cómo las asambleas de los bachilleratos populares se constituyen y tienen que ver con los procesos sociales más amplios de lograr la autorregulación de las conductas como objetivo pedagógico general, aparte de desarrollar en los estudiantes características de su personalidad como la autocrítica, la justicia, la igualdad y la toma de decisiones como valores de transmisión implícita en estas nuevas escuelas. Es decir, la asamblea es un mecanismo que desarrolla y genera responsabilidad de todos y cada uno sobre el cuidado y la organización del lugar en el que funciona el bachillerato. La realización de asambleas implica adoptar un análisis que no se centra sobre los estudiantes ni sobre los docentes sino sobre las situaciones; por ejemplo, no sobre las personas sino sobre las conductas o los comportamientos de estudiantes que causan problemas o dificultades. Sobre esas situaciones se debate y se proponen posibles soluciones colectivas a través de acuerdos colectivos o de la mayoría. Las soluciones no son castigos, no señalan posibles culpables, sino en la mayoría de las veces son correctivos de situaciones, productores de nuevos acontecimientos. Es decir, son las formas que encuentran desde este espacio para ir modificando la dinámica escolar en su mismo hacer a medida que surgen las tensiones, los conflictos o los problemas con el fin de conservar un buen clima para el trabajo.

Por ello, la asamblea también impone y controla determinadas formas de regulaciones de las conductas individuales y/o grupales distintas a las sanciones directas que un docente o un director pueda realizar sobre un estudiante. Al respecto, un estudiante nombra cómo en la asamblea se discutió, fundamentalmente, acerca de los conflictos dentro del aula a partir de determinadas conductas o comportamientos de algunas estudiantes y cómo la regulación parte de generar un espacio para hablar en la asamblea:

*“Si, salió mucho el tema de los inconvenientes en clase, los inconvenientes para trabajar en clase fue lo que más salió durante el año en las asambleas, hay personas que hacen chistes durante la clase y les cuesta concentrarse y todo eso, y sí, ese tema salió bastante hubo gente que le molestó, lo trajo” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 28 de Noviembre de 2007).*

Veamos, entonces a continuación, qué implica esa nueva regulación de las conductas, cómo se construyen esas regulaciones, quién o quiénes regulan, ejercen

control y dictaminan las posibilidades de sanción o bien de solución de los problemas escolares en el bachillerato popular.

*4.2. De la regulación de las conductas por sanción hacia la regulación de las conductas a través de “pautas de trabajo”.*

En el primer capítulo, apartado 1.5, decíamos que caracterizar los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva foucaultiana supone preguntarse por las formas que asume la regulación de las conductas y, por lo tanto, el gobierno como una actividad más o menos racional y calculada que emplea una variedad de técnicas y formas de saberes procurando modelar las conductas, actuando sobre los deseos, aspiraciones, intereses y creencias hacia objetivos definidos, pero también cambiantes (Dean, 1999).

Las regulaciones de las conductas son producidas institucionalmente en las interacciones y relaciones cotidianas, a partir de distintos elementos analíticos en las escuelas. Podríamos decir que uno de esos elementos son las formas de sancionar de cada institución escolar. Si bien cada institución puede moldear o decidir los grados de intensidad de sanción, no podemos dejar de reconocer que, históricamente, la escuela ha delimitado qué comportamientos de los estudiantes debían o no ser sancionados y qué tipos de sanciones le correspondían a cada uno de esos comportamientos. Sostendremos, en principio, que el bachillerato no sólo intenta modificar ese patrón delimitado por la escuela tradicional sino, también, las formas de sancionar, por lo tanto, de regular las conductas; ello genera otras prácticas escolares. Como veremos, la producción de prácticas nuevas están signadas, nuevamente, de complejidades y dificultades.

En este sentido, para una gran mayoría de los estudiantes entrevistados, el régimen disciplinario del bachillerato popular es flexible o demasiado flexible. Agrega valor este dato cuando reiteramos y comprendemos que los estudiantes estuvieron en otras escuelas con las cuales pueden comparar la forma de organizar y, por lo tanto, de regular las conductas.

Tabla N° 19: Cómo piensan los estudiantes al régimen disciplinario del bachillerato. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer año	Segundo año	Total
Rígido/estricto	14,3	13,6	14,0
Flexible	66,7	77,3	72,1
Demasiado flexible	14,3	4,5	9,3
Rígido y flexible	0,0	4,5	2,3
No contesta	4,8	0,0	2,3
Total	100 % (n=21)	100 % (n=22)	100 % (n=43)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Como mostramos recientemente en el apartado sobre la asamblea, la regulación de algunas de las conductas de los estudiantes pasa, justamente, por discutir en ese espacio, en lugar de ser una sanción directa del docente al estudiante. Un proceso similar sucede, como lo observamos en las clases, entre los mismos compañeros. Por ejemplo, cuando un estudiante molestaba y eran otros estudiantes y no el o la docente a cargo quien le pedía que se calmara (o no se lo pedía, pero había miradas o comentarios de desaprobación de esas actitudes con otros compañeros). La autorregulación de los “malos” comportamientos dentro del aula por momentos funcionaba y se explicitaba, aunque también por momentos eran los docentes quienes, como veremos más adelante, a través del mecanismo de “pareja pedagógica”<sup>33</sup> podían ir resolviendo algunas de estas dificultades.

Volvemos a uno de los interrogantes que planteamos en el capítulo anterior, “¿quién puede rebelarse y contra qué?” (Kristeva, 1999, p. 22). Al interior del bachillerato popular los estudiantes no tienen contra qué o quién rebelarse, molestar, pegar, desatender, violentarse. No hay sanción ni un tipo de autoridad contra la que se puedan rebelar al interior del bachillerato<sup>34</sup>. Y la autoridad no es autoritaria según un estudiante, o bien no hay autoridad a enfrentar para un docente:

*“(…) Por ahí no hay una autoridad autoritaria que diga yo soy el director, yo soy esto” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 4 de diciembre de 2007).*

*“La organización en general siempre es más fácil que surja contra qué, más que pro. Es muy difícil que nos organicemos en función de, generalmente nos organizamos contra. (...) Nunca hay una nueva autoridad que hay que enfrentar. Generalmente los docentes somos los que vamos a las marchas, por el reconocimiento, por el 24 de marzo, o por lo que sea. (...) En los bachilleratos los que participan se suman a las comisiones, a los plenarios, generalmente los plenarios son abiertos, se suman los docentes. La verdad son pocos los estudiantes que participan activamente. Pero generalmente, en el caso de Chilavert, siempre hay estudiantes que se prenden más, que promueven más determinadas cosas. Pero como que no está esto de contra quién” (Entrevista a coordinador de bachillerato popular, Varón, 9 de octubre de 2007).*

¿Cómo se regula en el bachillerato popular? ¿Cómo se gobierna en el bachillerato? Nuevamente, el análisis por las regulaciones nos remite a la pregunta por el gobierno y por quiénes son los gobernados y quiénes los gobernantes. Si se desdibujan estas figuras, ¿podemos hablar de ausencia o de reconfiguraciones del

---

<sup>33</sup> Enseñanza de a dos docentes en una materia donde cada uno cumple un papel o rol específico.

<sup>34</sup> Decimos al interior del bachillerato por las consideraciones ya realizadas acerca de que, efectivamente, sí se rebelan contra las dinámicas escolares propuestas por fuera del bachillerato o bien con las formas en las que el Estado adopta para regular estas experiencias.

gobierno? ¿Realmente no hay autoridad o autoridades? O bien, ¿qué tipo de autoridad existe? Ante estas ausencias o reconfiguraciones, surgen fundamentalmente desde los docentes pero también desde los mismos estudiantes, algunas de las siguientes preguntas:

*“¿Para qué venís? ¿Por qué estás viniendo? ¿Cómo podemos encontrarle la vuelta?” (Preguntas realizadas por una docente a un estudiante. Registro de observación de clase de lengua. 17 de Octubre de 2007).*

Si no hay regulación de las conductas en forma de sanción disciplinaria como en la escuela tradicional, entonces ¿qué formas adopta esa regulación? En principio, podríamos decir que sí hay una especie de pasaje de control externo hacia un autocontrol mediante la responsabilidad y el compromiso por asumir determinados comportamientos dentro del aula y fuera de ella, a partir de determinadas pautas de trabajo:

*“Y la cuestión de la disciplina, que más que disciplina, se pone como compromiso, compromiso del docente, compromiso del estudiante. No se puede estar como maestro ciruela, bueno te vas. Si no que se trata y se tiene la idea de que los pibes llegan porque realmente son excluidos de un sistema educativo formal. Y ellos lo ven así, y que lo asuman así o no” (Entrevista a docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).*

Este pasaje del control externo en otras escuelas a las que concurrieron los estudiantes hacia el autocontrol a partir de pautas de trabajo definidas colectivamente en el bachillerato popular, es identificado por las tres cuartas partes de los estudiantes del bachillerato, y aún más entre los de primer año, en la Tabla N° 20.

Tabla N° 20: Sobre si hay o no diferencias en las pautas de trabajo según los estudiantes en el bachillerato popular y en otras escuelas a las que fueron. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer año	Segundo año	Total
Hay diferencias	85,7 %	63,6 %	74,4 %
No hay diferencias	9,5 %	22,7 %	16,3 %
No se	4,8 %	0 %	2,3 %
No contesta	0 %	13,6 %	7,0 %
Total	100 % (n=21)	100 % (n=22)	100 % (n=43)

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

En cuanto a las diferencias que describen los estudiantes del bachillerato sobre las pautas de trabajo en él y en otras escuelas, se hicieron referencias a cómo en el bachillerato los entienden y ayudan, los llaman los profesores para hablar, se preocupan, comprenden los horarios, se hacen asambleas, hay mayor tolerancia y más accesibilidades, dan más opciones y oportunidades, no resuelven las situaciones con autoritarismo y se intenta dialogar siempre. Cada una de estas dimensiones nombradas

por los estudiantes, en la encuesta realizada, son aspectos relevados además, durante los dos años de trabajo de campo en las observaciones de las charlas personalizadas que los docentes tenían con los estudiantes; en las diferentes situaciones de llamados a los estudiantes que se presenciaron; en la observación de llegadas tarde y de retiradas tempranas con justificativos de los estudiantes y comprensiones desde los docentes; en el relevo de aquellas situaciones de afecto, comprensión, diálogo y oportunidades entre docentes y estudiantes.

En cambio, en las otras escuelas a las que concurrieron los estudiantes, según lo que señalan<sup>35</sup>, los docentes no se preocupaban, no los llamaban, no había consideración con las faltas, sancionaban directamente, llamaban a los padres; los profesores no les hablaban ni los escuchaban; si no cumplían con determinadas normas los sancionaban o los expulsaban; no había consideraciones ni ayuda de parte de los docentes.

La regulación de conductas hace referencia a la misma organización de los espacios y tiempos en el bachillerato y a cómo los estudiantes perciben esas regulaciones y qué carácter les van dando. Como dijimos, se regula a través de aquello que los docentes nombran como pautas de trabajo o de convivencia. Por ejemplo, con la limpieza del lugar de clase (que es el lugar donde almuerzan los trabajadores) porque no va a haber alguien que limpie lo que ensucian. Si ensucia un estudiante entonces la regla es que lo va a limpiar él mismo. Otro ejemplo claro es con el caso de las inasistencias: no hay que tener un porcentaje, un 75 o un 80 % de regularidad, a las 25 inasistencias un estudiante no se queda libre como en muchas<sup>36</sup> de las escuelas “tradicionales”. Si bien, según los docentes hay que tener un porcentaje mínimo de presencia en cada materia, se atiende la situación particular de cada estudiante. Si un estudiante no puede cursar, se ven las causas de por qué no lo puede hacer. Como dice una docente:

*“Por ahí es más presión moral. Les hablamos tantas veces y hacemos llamados a ellos como personas” (Entrevista a docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).*

Los límites externos se transforman en autolímites mediante la autorregulación porque se interiorizan, se transforman en propios. Como dice la cita anterior, sí existen diversos momentos para poder hablar con los estudiantes, para que puedan entender esas pautas de trabajo y convivencia, pero no la sanción tal como la conocemos en la escuela moderna. Como lo expresa también un estudiante:

---

<sup>35</sup> Retomamos interesadamente estos relatos de los estudiantes que hacen referencia de estas maneras a las otras escuelas a las que fueron, aunque también pensamos que si hubiésemos profundizado podríamos haber encontrado situaciones o experiencias válidas o positivas vividas por ellos en esos espacios escolares. Sin embargo, hacerlo no era la intención ni el objeto de estudio para el presente trabajo.

<sup>36</sup> No decimos en la totalidad de las escuelas, porque hay muchas que también se han flexibilizado con este tema al aceptar y comprender las situaciones de los estudiantes que, por ejemplo, trabajan o son alumnas madres o padres.

*“(…) Creo que fue más que nada, a los que había que ponerle más límites era más la cuestión que va a llegar un momento que se van a aburrir, van a dejar de romper las pelotas, van a dejar de venir. (...) Es lo que hicieron acá, les hablaron les hablaron pero nunca suspendieron a nadie, nunca echaron a nadie, más que hablar y quizás dos por tres pegar un grito en la clase, muy sensible, diferente” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 4 de diciembre de 2007).*

Mientras más implícita sea la jerarquía en la relación pedagógica, más difícil es distinguir al transmisor, y de hecho Bernstein (1990) define una “jerarquía implícita como una relación en donde el poder está enmascarado u oculto tras dispositivos de comunicación, por ejemplo en donde el profesor actúa directamente sobre el contexto de adquisición pero indirectamente sobre el adquirente” (p. 72). Esta dimensión de la regulación de las conductas y el carácter de la relación pedagógica en el bachillerato popular parece llevar consigo una contradicción, sobre todo si pensamos en cómo los docentes -a partir de estos vínculos con los estudiantes “distintos” a la escuela tradicional- intentan variar, justamente, los formatos de regulación. Así, el *enmarcamiento* débil al interior del bachillerato popular se referiría al modo como se ejerce el control disimulado sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas y que puede conducir a un cambio en las relaciones de poder y provocar otros cambios que pueden originar conflictos en estos espacios, como también repercutir en las formas de conducta que se esperan de los alumnos: participativos-creativos-cooperadores-críticos-políticos.

El seguimiento pedagógico y la enseñanza por parejas pedagógicas que realizan en el bachillerato constituyen otras formas o mecanismos de regular las conductas. No sólo funcionan como ayuda, apoyo y contención a los estudiantes sino que tienen como propósito que ellos tomen determinadas posturas, actitudes y compromisos con aquello que más les costo en un momento determinado del desarrollo escolar. Estas dos acciones educativas en los bachilleratos populares, constitutivas del dispositivo pedagógico emergente, parten por comprender a los otros, reconocer las influencias que reciben, las determinaciones estructurales que los sujetan. Pero, a la vez, son acciones que les proporcionan los medios para tomar distancias respecto de lo que viven. Es decir, y como dice Meirieu (1998), “el estudiante es una persona que no se puede moldear a gusto del educador y por lo tanto es inevitable que alguien se resista a aquél que le quiere fabricar” (p. 75). Al pensar en algún tipo de modificación o emergencia educativa, sea la que fuere, es imprescindible reconocer la centralidad de algunas de estas acciones. Se desarrollan, entonces, las estrategias de charlas personalizadas<sup>37</sup> entre

---

<sup>37</sup> Me parece un dato bien interesante mencionar que en los dos años de trabajo en terreno presencié una cantidad muy numerosa de estas charlas entre docentes y estudiantes.

docentes y estudiantes durante el horario escolar pero fuera del aula o bien en los recreos. Esas charlas giraban en torno de la historia del estudiante en general pero, también, reflexionaban acerca de cómo les iba en el bachillerato. En varias oportunidades escuché preguntas de varios docentes diferentes formuladas a determinados estudiantes: “¿para qué venís? ¿Por qué estás viniendo? ¿Cómo podemos encontrarle la vuelta? ¿qué te pasa?” (*Charlas personalizadas entre docentes y estudiantes del Bachillerato Popular Chilavert, 23 de Octubre de 2007, 25 de Octubre de 2007, 28 de Noviembre*).

En este bachillerato popular, se trabaja a partir del diálogo entre los docentes y los estudiantes; por ejemplo, en otra de las charlas personalizadas observada (*Charla personalizada entre docente y estudiante, 1 de Noviembre de 2007*) algunas de las preguntas de los docentes que registramos buscaban averiguar o conocer por qué el estudiante empezó a estudiar, por qué quiere terminar, qué necesidades tiene, qué dificultades va encontrando en ese trayecto, por qué decide estar en este bachillerato, qué hace en su tiempo libre, qué hace en su casa, si trabaja, cuántas horas y qué tipo de trabajo hace. El tiempo puesto en juego, según expresaba el docente que participaba en esa charla, para conocer al estudiante redundaba en sus posibilidades y aprendizajes.

Este formato de entrevistas particulares con los estudiantes a lo largo del año -preparadas con anticipación por el momento escolar como por ejemplo un cierre de cuatrimestre o no necesariamente pautadas sino realizadas por motivos o marcas que los estudiantes dan y que van surgiendo tanto dentro como fuera del aula-, puede también ayudar a indicar o mostrar, y así poder avanzar, sobre dificultades que aparezcan en el aprendizaje de los estudiantes o bien también en las dificultades que tienen los docentes con la enseñanza.

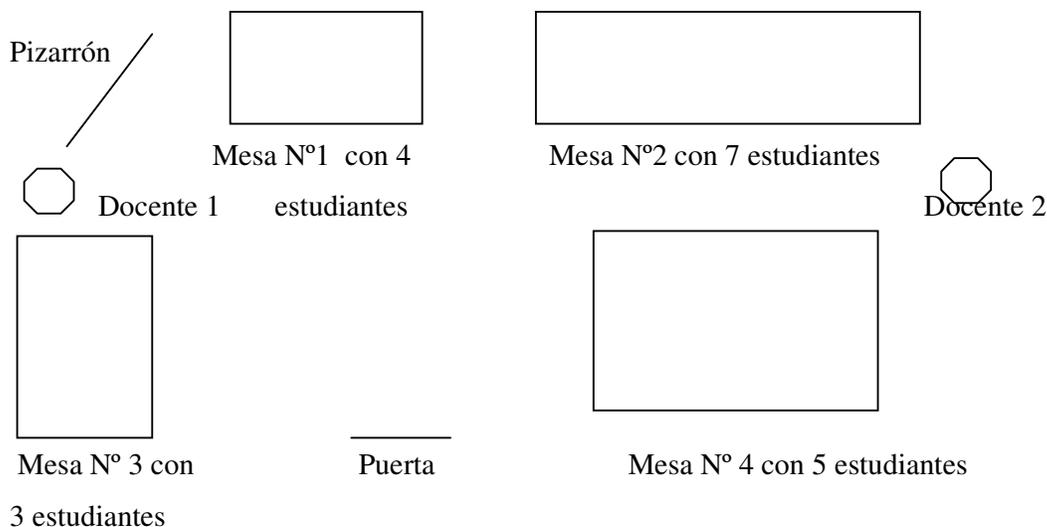
Otro mecanismo de regulación de conductas tiene que ver con la enseñanza mediante pareja pedagógica, en la que un docente se ocupa de la contención del grupo y otro guía o lleva la clase adelante. Estos roles de contención y enseñanza son rotativos. Los docentes van elaborando el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta tensión, constantemente, además de la comunicación, la tarea compartida y el diálogo que tienen entre ellos. A través de este mecanismo, tratan de dar respuestas a los obstáculos que impiden el desarrollo de una clase, pero el papel de contención lleva a los docentes a poner mucho el cuerpo, la voz, en suma su subjetividad toda tratando de calmar, tranquilizar u ordenar a los estudiantes para poder enseñar:

*“(…) Las primeras veces hacíamos esto, yo terminaba, si a mí me tocaba estar del lado de la contención, terminaba fusilada. Transpiraba mal. Es un obstáculo que hay que seguir buscándole la vuelta, y tampoco sé si está en nuestra posibilidad, como*

*laburar con los pibes que están así” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 23 de Octubre de 2007).*

La pareja pedagógica también sirve como relevo, entre uno y otro, para no perder nunca clases, aunque casi no hay ausentismo de los docentes en el bachillerato. Pero como ya dijimos, al ser un trabajo por el cual no reciben paga, los docentes tienen otras actividades o trabajos que cumplir, con mucha mayor exigencia que en el bachillerato, lo cual los lleva a la posibilidad de no estar en alguna clase, aunque esa clase no se pierda gracias al mecanismo de la pareja pedagógica. Así, la división de tareas y el cumplimiento de los docentes en el aula se resuelve por complementación entre esos dos docentes que tienen responsabilidad por una misma materia, tal como lo observamos en una clase de historia, el 1/11/2007. En el Gráfico N° 1 de distribución del espacio del aula aparece la función de los dos docentes en el proceso de enseñanza y de contención. Uno explica/enseña y otro contiene y ayuda. Estos roles se potencian al ver que el docente n° 2, el que cumple la tarea de contener, no es precisamente profesor de historia sino de matemática. En esta clase, en la cual el tema fue la transición del feudalismo al capitalismo, había un constante clima de murmullo y no precisamente acerca del tema que se estaba trabajando.

**Gráfico N° 1: Distribución del aula**



Retomo un fragmento un poco extenso del registro de la clase de historia del 1/11/2007 para comprender la complejidad del papel de la dupla pedagógica:

*“Docente N° 1: Saca una cartulina y dice “Estábamos viendo feudalismo, la transición del feudalismo al capitalismo”. Llama la atención a los estudiantes de la Mesa N° 2. Reparte una hoja con la actividad a realizar que se llama “Inglaterra: la transición del feudalismo al capitalismo. La acumulación originaria”. Y tiene tres subtítulos:*

*“Introducción”, “Los cercamientos” e “Instancias políticas y legales de los cercamientos”. Le dice a un estudiante varón en forma de pregunta si está de visita. Le pide a otro estudiante varón que lea la hoja.*

*Estudiante varón de Mesa N° 2: Comienza leyendo el título de la hoja y luego prosigue.*

*Docente N° 1: Lo corta y explica qué es la industria rural a domicilio.*

*Estudiante varón de Mesa N° 2: Sigue leyendo.*

*Docente N° 1: “¿Se acuerdan como se dividía las tierras campesinas?”*

*Estudiante varón de Mesa N° 4: “Eso ya lo vimos”.*

*Docente N° 1: Escribe en el pizarrón: “Ager: tierras cultivables” “Bienes comunales”. Y les pregunta: “¿Qué son bienes comunales?”.*

*Estudiante mujer de Mesa N° 1: “Ríos, pantanos, puentes, arroyos, bosques”.*

*Docente N° 2: Controla a estudiante de mesa n° 2 que estaba “descontrolando” la clase y que estaba amenazando a un compañero.*

*Estudiante varón de Mesa N° 1: “¿La casa entra en tierras comunales?”.*

*Docente N° 1: “No. Entra en tierras cultivables. ¿Se acuerdan de esto?”.*

*Estudiante varón de Mesa N° 3: “No. Yo no entendí”.*

*Docente N° 1: Le pide a otro estudiante de la mesa n° 2 que siga leyendo.*

*Estudiante varón de Mesa N° 2: “No. Yo no”.*

*Docente N° 1: “¿No sabés leer?”.*

*Estudiante varón de Mesa N° 2: “No”.*

*Docente N° 1: “Entonces le digo que lea otro si no sabés leer”.*

*Estudiante mujer de Mesa N° 1: Continúa leyendo.*

*Docente N° 1: La corta y pregunta: “¿Qué es cercar? Alambrar una propiedad”.*

*Estudiante varón de Mesa N° 1: “¿Ahí empieza a haber propiedad privada?”.*

*Docente N° 1: “Sí. Exactamente”. Sigue con la explicación y luego pregunta si se entiende. Nadie le responde entonces le dice que siga leyendo a la misma estudiante.*

*Estudiante mujer de Mesa N° 1: Continúa leyendo.*

*Docente N° 1: “¿Cuáles son las prácticas ancestrales?”. Sin esperar respuesta sigue con la explicación. Da un ejemplo sobre lo que pasa en Argentina con tierras del sur, cierre de propiedades y reclamos de comunidades mapuches. Luego habla de acumulación originaria de Marx dirigiéndose a un solo grupo de estudiantes en la explicación que son las mesas n° 1 y 3.*

*Docente N° 2: Llama la atención a algunos de los estudiantes de las mesas 2 y 4.*

*Docente N° 1: “¿Cómo funcionaba la familia antes y después del ager?”.*

*Estudiante varón de Mesa N° 1: “Cambia la forma de pensar y de vivir”.*

*(Hay intercambio con el grupo de estudiantes de las mesas 2 y 4 solamente).*

*Docente N° 1: “Los talleres son las primeras formas de capitalismo, como por ejemplo la producción de algodón”. Pregunta a los estudiantes sobre lo que leyeron, nadie responde, entonces da una consigna para hacer una actividad sobre “Los cercamientos”. (Recreo)*

El docente número uno, parado siempre al frente de la clase y al lado del pizarrón, dirige la clase en debate con los estudiantes mediante preguntas y respuestas. Nunca interviene en el control u organización que la clase está teniendo. Este rol lo asume el docente número dos, parado en el fondo del salón, atrás de toda la clase pero moviéndose para las mesas en que había más problemas o más desatención.

En el siguiente fragmento del registro de observación de la clase de lengua del 17/10/2007 en la que se abordaba la temática de biografía se observa cómo los comentarios de las dos docentes, el trabajo en pareja pedagógica, siempre van destinados a transmitir los valores de autocontrol, compromiso y responsabilidad con respecto a determinadas conductas o acciones de un estudiante:

*“Docente N° 2: Le dice al estudiante C que trabaje en la clase e inmediatamente ese estudiante vuelve a molestar a una compañera. Ésta se levanta y se va a otra mesa de trabajo.*

*Docente N° 1: “¿Viste qué pasa cuando se molesta a una amiga?” (refiriéndose al estudiante C que esta molestando).*

*Docente N° 2: Se sienta al lado del estudiante C.*

*(Dos estudiantes le piden ayuda a otro compañero y la docente n° 2 le dice a esos dos estudiantes que es ella quien las tiene que ayudar y no el otro estudiante).*

*Docente N° 1: Le dice al estudiante C que sigue molestando: “Vos tomaste un compromiso de no sentarte ahí y segundo que te estás quedando solo”. Luego él se pone a trabajar y le pregunta si necesita ayuda, cuando le contesta que no, ella dice en voz alta: “Que suerte que no necesita ayuda, puede trabajar siempre solo”.*

*Docente N° 2: Al mismo tiempo que sigue apoyando a diversos estudiantes en la tarea le dice a otro estudiante que se saque el auricular porque están en clase.*

*Ambas docentes siguen respondiendo dudas puntuales sobre la tarea de adjetivos y verbos, tiempos de verbos y personas. La docente n° 2 explica conjugación.*

*Estudiante C: “No entiendo las características del texto” le dice a la docente n° 2.*

*Docente N° 2: Se acerca y le empieza a preguntar “¿El texto está escrito en qué persona? ¿3º, 1º?”. Logra que pueda empezar a trabajar pero el estudiante C vuelve a hablar en voz alta contra algunos de sus compañeros y esta docente le dice: “No te hagás el canchero. No distraigas al resto, te cuesta concentrarte. ¿Cuándo cumplís años? (A medida que los estudiantes van terminando la tarea pueden ir saliendo al recreo)”.*

Las charlas personalizadas y la enseñanza mediante parejas pedagógicas incluyen acciones, estrategias, recursos que los docentes ponen en juego a la hora de construir las pautas de trabajo en el bachillerato. En un documento interno del bachillerato de junio de 2007, escrito por una de sus coordinadoras dice:

*“Tenemos que aprovechar las clases que quedan de cada materia para conversar con los estudiantes desde un marco más formal que el comentario de recreo,*

*para dar la posibilidad de entregar trabajos atrasados y consultar las dudas antes de cerrar esas notas. Algo que puede hacerse es charlar con cada uno mientras la “pareja pedagógica” guía una actividad, en la oficineta de entrevistas. También se puede pedir ayuda al docente que esté fuera del aula para agilizar las conversaciones. Lo importante es que se comience con la gente que presenta dificultades. (...) No olvidemos escuchar a los estudiantes durante esas entrevistas, entender qué pasó para ver cómo seguimos y qué estrategias planteamos para la segunda parte del año” (Documento interno del Bachillerato Popular Chilavert. Junio 2007).*

La transmisión de las pautas de trabajo y convivencia hacia los estudiantes es también un proceso de aprendizaje al interior del bachillerato, tanto para los estudiantes como para los docentes. Recurrimos al documento mencionado para relacionar ambas estrategias de regulación de conductas: charlas personalizadas y duplas pedagógicas.

Cuando construimos la encuesta junto con los docentes del bachillerato, ellos querían ver qué cuestiones habían captado o aprendido los estudiantes respecto de esas formas de organizarse y de aprender sin sanciones explícitas o directas. Por ello, en dicha encuesta se preguntó a los estudiantes acerca del orden de prioridades con respecto a algunas pautas de trabajo. La Tabla N° 21 representa las diferentes prioridades que establecen los estudiantes respecto de algunas pautas de trabajo. Considerar a una pauta de trabajo como primera prioridad implica considerar esa acción, esa regulación, central para el desarrollo de la tarea de enseñanza y aprendizaje en el bachillerato.

Tabla N° 21: Diferentes consideraciones de los estudiantes del bachillerato sobre la primera prioridad de algunas pautas de trabajo. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer año	Segundo año	Total
Atender y respetar a la o él docente	47,62	50,00	48,84
Cumplir con las tareas o actividades en clase	47,62	31,82	39,53
Llegar a horario	28,57	40,91	34,88
Escuchar a los compañeros	23,81	31,82	27,91
Participar y opinar	14,29	40,91	27,91
Comprometerse con la lectura	23,81	27,27	25,58
Cumplir con el horario del bachillerato	19,05	27,27	23,26
No salir y entrar del aula sin permiso	14,29	27,27	20,93

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Quizás, ciertas formas a las que recurren los docentes para regular las conductas en relación con el enseñar, aprender, relacionarnos con los saberes entendidos no como habilidades que se compran y venden en el mercado competitivo sino, justamente, como saberes en conexión con los derechos de los sujetos, nos muestren y demuestren algunos caminos para repensar la escuela hoy, cómo transitar el cotidiano escolar, cómo

construir una escuela distinta, mejor, en la cual los estudiantes estén cómodos y puedan aprender.

Ahora bien, como dijimos anteriormente, las regulaciones de las conductas son puestas en juego a partir de formas distintas de autoridad que aparecen en el bachillerato popular y no por una ausencia de ellas. Junto con estas nuevas formas de estructurar las relaciones de autoridad, se producen también otras formas en la que los estudiantes ven y se representan la autoridad que configura y da sentido las regulaciones, a la vez que es uno de los fundamentos del desarrollo en este espacio. Vayamos, entonces, a definir esas relaciones de autoridad de una mejor forma a través de lo que los propios actores denominan como “equipos de coordinación”.

#### *4.3. La conducción a través de un equipo de coordinación.*

El bachillerato propone un pasaje de una autoridad en singular, centralizada y vertical -como era la que funcionaba, y quizás siga funcionando, en las escuelas tradicionales-, hacia autoridades en plural, descentralizadas y horizontales. Las relaciones de saber y de poder se reestructuran constante y cotidianamente en estos nuevos espacios de autoridad. Como dice un estudiante:

*“El tema de la autoridad no es tan rígido como en otros lugares, como que te cuidan más, es más entretenido, te dan ganas de venir, a mí me pasa eso. (...) Son un cago de risa, son buena gente” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 4 de diciembre de 2007).*

Ya no estamos en condiciones de saber qué es verdaderamente la autoridad, desde la perspectiva de Arendt (1996), porque “la autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia” (p. 101). En términos históricos, para esta autora, se puede decir que la pérdida de autoridad es tan sólo la fase final, aunque decisiva, de un desarrollo de siglos que socavó las relaciones sociales. Es decir, la tan denominada “crisis de la autoridad” genera a la vez un proceso de transformación del ejercicio de la autoridad.

Al construir una autoridad en plural, son muchos quienes toman las decisiones en el bachillerato. Es decir, construyen una autoridad horizontal. Diferentes personas tienen el mismo poder de voto, voz y poder de resolución. Así, la idea de equipo toma forma en el tiempo en que se constituye la escuela. La dinámica escolar del bachillerato se produce a partir de esta constitución del “equipo de coordinación” y de los diferentes roles que marcan para llevar adelante la cotidianeidad. Como dice una docente:

*“Son como roles que se fueron construyendo con el paso del tiempo, que se fueron armando. (...) Pero en un equipo existen roles distintos y eso no quiere decir que uno tenga más poder que otro. (...) En ningún laburo social hay alguien que dice yo soy la*

*cabeza, pero a veces se da como el liderazgo totalmente centralizado en uno y me ha pasado que se dio así y me pareció una cagada. Y la experiencia te ayuda a decir, en ésta que no pase esto. Y es jodido porque tiene que ver con una dinámica más de equipo” (Entrevista a docente, femenina, noviembre de 2007).*

La distribución de roles en el equipo de coordinación no implica más poder de decisión o de resolución de situaciones, eso es lo que ellos llaman “trabajo horizontal”. Cada rol equipara una misma porción en esas relaciones de poder. Esta organización horizontal, según los docentes, supone o requiere de saber y experiencia para poder realizarla, de ahí las dificultades y lo complejo que es llevarla adelante y sostener esta experiencia todas las horas de cada día de un año en el bachillerato, y así todos los años:

*“Veo concretamente es que a veces no funcionamos horizontalmente, o no tenemos organización a nivel cooperativa como sí tiene la CEIP. Y por ahí tomamos decisiones tres, y los otros no están enterados y después le comunicamos que tomamos decisiones, y los demás se enojan. Eso. Tener más la conciencia de que somos un grupo, y funcionar más como grupo, y estar más en contacto. Lo cual no necesariamente signifique que todos tenemos que estar en todos lados, pero sí que todos tenemos que estar al tanto de lo que sucede, de las necesidades y de los temas que se están tratando en el bachillerato. Y eso no pasa” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 1 de Noviembre de 2007)*

Hay tensiones en y para la horizontalidad porque implica tiempo, costos, elecciones, decisiones. Es un trabajo cotidiano que se agrega al resto de tareas para poder llevar adelante esta forma de educación. Por ello, la horizontalidad es planteada en dos planos o niveles: por un lado entre los coordinadores del bachillerato que también son docentes, por otro entre todos los docentes. Entre estos dos niveles de horizontalidad hay tensiones que se van produciendo en el mismo proceso de toma de decisiones y desarrollo de la dinámica escolar. Es decir, no sólo existen dificultades entre los miembros del equipo de coordinación, sino que también hay diferencias con respecto al resto de los docentes que trabajan en el bachillerato:

*“Respecto de la organización, Chilavert, como todos los bachilleratos nos manejamos a través de un grupo de coordinación, que está compuesto, en el caso de Chilavert somos cinco compañeros que estamos en la parte de coordinación, que un poco nos encargamos de tareas administrativas, tareas curriculares o pedagógicas, planificación, parte de recursos, relación con los estudiantes, relación con la fábrica, a su vez relación con otras organizaciones, relación con otros bachilleratos. También participan compañeros que trabajan en la parte de investigación de la CEIP. Ese equipo de la coordinación es el que de alguna manera es la dirección del bachillerato. (...) Si bien ese grupo es el que responde, el que está más activo y el que lleva las cosas, lo que tratamos en todo momento es, si bien tenemos puntos de acuerdo que son inamovibles como bachillerato, tanto en la orientación, en ciertos contenidos que son*

*para nosotros los principales y hablan de lo que es un bachillerato popular, el resto es muy abierto” (Entrevista a coordinador de bachillerato popular, Varón, 9 de octubre de 2007).*

El equipo de coordinación, como autoridad, cumple una función de planificación y de dirección constante, aunque no es irreversible porque también escuchan e incorporan las voces del resto de los docentes y de los estudiantes. Los roles que cada docente toma, requieren compromisos importantes en términos de carga horaria y de responsabilidades al interior de la escuela. Ser parte de la coordinación requiere adoptar aún mayores compromisos con ese espacio escolar. Como, por ejemplo, estar disponibles para las personas externas a la escuela (como yo), participar de reuniones fuera del bachillerato, planificar los horarios escolares, realizar tareas de seguimiento de estudiantes y, también, de las clases con los docentes; es decir, acompañar y evaluar el desarrollo de la organización escolar en general. Tal reestructuración de las relaciones implica pensar, como expresa un coordinador del bachillerato popular, en sus propios procesos de formación:

*“Consideramos que cada aporte para nosotros es válido. Y lo que buscamos es que ese compromiso sea mayor por supuesto. Que no lo vengan a hacer porque está bueno, o de onda. Que haya un compromiso. Por eso hacemos hincapié en la cuestión de la formación” (Entrevista a coordinador de bachillerato popular, Varón, 9 de octubre de 2007).*

En este sentido, la autoridad no se impone sino que se construye a medida que pasa el tiempo en el bachillerato y que los docentes van tomando diferentes responsabilidades y compromisos. Estos puntos son centrales desde el punto de vista de la conformación de un docente para pensar y complejizar, en el marco de los niveles de horizontalidad mencionados anteriormente, sobre la tensión que se genera entre la igualdad para tomar decisiones y la resolución de situaciones:

*“Pero siempre figura el que labura más y el que se pone al hombro el proyecto tiene derecho a decidir. Porque de hecho es el que está más fatigado por todo. Obviamente que el compañero que está más comprometido es el que tiene mayor poder de decisión. Y es una cuestión mínima de reconocimiento que uno tiene con la gente que labura. Es una relación de igualdad pero que obviamente siempre hay compañeros que están más metidos por lo que sea” (Entrevista a docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).*

A medida que se va desarrollando la escuela y las situaciones implican relaciones de autoridad, esta autoridad como equipo se va constituyendo. No hay un director que se imponga a los docentes ni a los estudiantes, hay un equipo de coordinación tratando de organizar otra forma de autoridad escolar, con diferentes miradas y perspectivas sobre una misma situación, suceso, acontecimiento o trama

escolar. Los integrantes del bachillerato, al aceptar esta forma de funcionamiento afirman la no existencia de una figura omnipotente que siempre tiene la razón en la decisión o resolución de una situación. El trabajo en equipo implica discutir diferentes puntos de vista y poder aceptar que no siempre se está en lo cierto para organizar y desarrollar la actividad escolar, aceptar que se puede estar equivocado. Esto indica que valorar el trabajo en grupo, en un colectivo, requiere escuchar al otro y valorarlo.

En las múltiples observaciones realizadas se percibió que este proceso es un punto de discordia y de dificultad para los estudiantes. La forma que adopta la autoridad en el bachillerato requiere un tiempo de maduración y de entendimiento para los estudiantes. Por un lado, porque sin director que adopte todas las decisiones, y en tanto ellas se toman en conjunto, el proceso se vuelve más complejo, difícil y, sobre todo, lento. Además, porque los estudiantes no visualizan con quién o quiénes tienen que hablar o resolver determinadas situaciones específicas o, por lo menos, les lleva un gran tiempo saberlo. Así, una docente hace alusión a una limitación en lo que a esta dimensión respecta en términos del tiempo que se pierde para la toma de decisiones al ser muchos quienes las adoptan:

*“Y las limitaciones es que es todo más alargado, más largo, a veces algo que podría ser ejecutado más rápido lleva a lo mejor un mes hasta que coordinás, hasta que a todos se les pasó la ofensa o el enojo, y todos nos abrazamos, porque lo discutimos. Y que se alargue para mí es una cagada porque llegás tarde, tomaste una decisión y ya fue” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 25 de Octubre de 2007).*

Ahora bien, la autoridad en el bachillerato, a pesar de todas las limitaciones descritas, también se construye al amparo de determinadas relaciones sociales que se instalan en ese espacio. Y estas relaciones sociales están signadas de cooperativismo como contenido y como forma que adquieren esas relaciones, tal como desarrollaremos en el siguiente apartado.

#### *4.4. El cooperativismo como contenido y como forma de relación social.*

*“A mí siempre me interesó todo el tema de empresas recuperadas y todas las cosas que se puedan hacer, que puedan generar un cambio, un acontecimiento, una forma de organización en este sistema de vida. Es una forma en la que yo no estoy de acuerdo, desde ya con que los obreros tengan patrón. Creo que bueno, este es un ejemplo de que pueden trabajar de forma independiente, y bueno por eso me interesaba la orientación en esa materia [cooperativismo], porque quería ver, si bien yo conocía, quería ver más a fondo el tema de que haya otra manera de trabajar, otra forma de relacionarse con las personas, otra formación también” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 28 de Noviembre de 2007).*

Así es que la orientación cooperativista del bachillerato es central para la configuración de subjetividades trabajadoras distintas a la tradicional, en correspondencia con la empresa recuperada. Para los estudiantes, al 84 % de ellos, no les da lo mismo que la escuela tenga o no tenga esa orientación. De hecho el 61 % de los estudiantes cree que la orientación cooperativa les va a servir para su futuro trabajo; al 51 % le gusta ese contenido no tradicional que tiene que ver con la recuperación de empresas y la puesta en marcha en términos cooperativos. Más del 60 % de los estudiantes cree que el cooperativismo es una herramienta para transformar la realidad, sus realidades: el “trabajo en negro”, la precariedad, la vulnerabilidad. En este sentido, a partir de los discursos docentes, el cooperativismo para la mayoría de los estudiantes se convierte en una herramienta que les permite concientizarse de las relaciones desiguales y de explotación del mercado de trabajo pero también les permite pensar en la posibilidad de cambio.

Estas experiencias, como discursos y dispositivos pedagógicos en pugna, nos muestran otros posicionamientos posibles acerca del debate histórico sobre la necesidad de transformaciones pedagógicas, curriculares y organizacionales en la educación secundaria como respuesta a las “nuevas” demandas económicas, a la vez que discuten sobre las transformaciones sociales y educativas consideradas valiosas para responder a la necesidad de mayores oportunidades de acceso y de igualdad social y económica en este ámbito. Abren la posibilidad a una mirada diferente a lo que histórica y tradicionalmente se considera como escuela –a los saberes que se transmiten en el vínculo pedagógico, a las formas de convivir en el espacio-, reposicionando su lugar en la totalidad de la trama social, de exclusión y de inclusión, del trabajo y de la desocupación y/o la precarización en la actualidad, ya que la orientación en cooperativismo es parte de los objetivos que tienen los bachilleratos que funcionan en empresas recuperadas concretas, con relaciones sociales cooperativistas y solidarias, reales y cotidianas.

En contraposición con lo que el actual mercado de trabajo sobreofertado indica acerca de que ya no alcanza sólo con la formación secundaria y/o técnica para insertarse sino que, además, hay criterios de selección y diversificación que valoran tanto aspectos de desempeño social, rasgos de personalidad, capacitación y actualización continua, formación en informática e idiomas, generando constantes “imposiciones” curriculares hacia la educación media, -tal como quedó demostrado por ejemplo con las reformas realizadas a los CBC en los `90-, estas experiencias marcan diferentes rumbos y posicionamientos a aquellas demandas que son objeto de negociaciones y luchas por las competencias requeridas en el empleo o hacia las calificaciones (exigencias y demandas de las profesiones) centradas en los valores de certificados, “incluye las capacidades

adquiridas por los trabajadores, las demandas de capacidades derivadas de los puestos de trabajo y los sistemas de remuneración de la fuerza de trabajo” (Godio, 2001).

Esta despolitización o tecnicización de un ámbito de actividades es particularmente visible en las empresas, dice Tanguy (2003), que “abogan por un nuevo modo de organización del trabajo y de gestión del personal bajo el nombre de competencias”<sup>38</sup> (p. 112). La implementación de la lógica de competencias significa que tendencialmente es el individuo el que hace su puesto. La noción misma de competencia se descompone en competencias requeridas, competencias adquiridas y competencias adquiridas validadas. En otras palabras, el compromiso de la empresa en la modificación del orden puestos/capacidad supone en contrapartida el del asalariado, que debe poseer competencias ampliadas susceptibles de adaptarse a las evoluciones tecnológicas y ser capaz de implementarlas; condiciones que se obtienen mediante acciones de formación ofrecidas por la empresa. La formación se encuentra, así, colocada en el corazón de la empresa, definida como una actividad necesaria, específica y, sin embargo, integrada en los dispositivos de producción. La centralidad otorgada a la formación a comienzos de los años 1990, según la autora, marcados por la supresión drástica de los empleos, puede leerse como la realización acabada de una idea cultivada desde hace casi 40 años pero ahora en un contexto mucho más favorable. Es el *revival* de las *teorías del capital humano* con todas las consecuencias que ello tiene. Podríamos decir que una de las consecuencias más importantes de la *teoría del capital humano* es transmutar las responsabilidades sociales en responsabilidades individuales, responsabilizar al sujeto/ trabajador por sus propios fracasos en el mercado de trabajo sin ver ningún factor estructural. Sin embargo, los análisis de Foucault (2007b) al respecto del capital humano, expresan que: “podríamos barrer de un plumazo y sin la menor vacilación ese tipo de análisis o, en todo caso, practicar a su respecto la lisa y llana actividad de denuncia. Pero creo que eso sería a la vez falso y peligroso. En efecto, ese tipo de análisis permite ante todo revisar un poco una serie de fenómenos identificados desde hace algún tiempo. (...) Me refiero al problema del progreso técnico” (p. 271). Este autor recupera todo un esquema histórico y toda una programación de las políticas de desarrollo económico que se orientan hacia esos nuevos caminos.

Si, tal como desarrollamos en el segundo capítulo (apartado 2.5), las relaciones sociales de producción de las empresas recuperadas se corresponden con las relaciones sociales que se plantean en las experiencias de los bachilleratos populares, es tanto

---

<sup>38</sup> Tanguy (2003) define a las competencias como un saber hacer operacional validado (saber hacer = conocimientos y experiencia de un asalariado, operacional = aplicables en una organización adaptada, validado = confirmadas por el nivel de formación y luego por el dominio de las funciones ejercidas sucesivamente).

desde los rasgos cognoscitivos como desde los no cognoscitivos que lo cooperativo comienza a funcionar. No sólo en los espacios productivos sino también en los espacios estrictamente pedagógicos, generando otros lazos sociales ligados hacia objetivos políticos del espacio como, por ejemplo, ser crítico, transformador, cooperativo y autónomo.

Si pensamos que la educación, retomando algunas ideas de Zibechi (2003), es un clima social inserto en relaciones sociales –en donde el resultado del proceso educativo dependerá del tipo de clima y del carácter de las relaciones sociales en un espacio tiempo determinado-, la educación en Chilavert produce individuos colectivos, sujetos creativos de sus vidas, y esa producción se debe a la generación de un clima cooperativo y solidario del que parten las mismas relaciones:

*“Estando acá te soltás muchísimo más que en una escuela tradicional, porque el simple hecho de que te enseñen las cosas de otra forma genera también otro ambiente o sea yo creo que la manera de pensar que haya en cada espacio genera un ambiente” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 28 de Noviembre de 2007).*

Estas experiencias ayudan a problematizar y desnaturalizar el vínculo del sistema educativo con el mundo del trabajo para, así, repensar las concepciones y las prácticas educativas actuales, la demanda de saberes competitivos y las propuestas de diferentes saberes cooperativos y políticos desde las organizaciones emergentes. Algunos de los elementos que nos permiten deconstruir este vínculo, retomando algunas ideas de Riquelme (1993), tienen que ver con la fragmentación entre la teoría y la práctica de los contenidos, la distinción entre racionalidades productivas y racionalidades escolares, la posibilidad de desarrollar pensamientos críticos y reflexivos, las fortalezas o debilidades de las acciones educativas y de formación para generar algún grado de autonomía, iniciativa, comunicación, cooperación, solidaridad y creatividad de los sujetos estudiantes. Algunos de estos problemas -de la relación educación y trabajo en la enseñanza media- tienen que ver con “las imágenes y representaciones que se acuñan en las escuelas sobre la división entre el trabajo manual y no manual, el trabajo individual y colectivo, la aceptación de las diferencias individuales de logros, las posibilidades marcadas para ambos sexos, la fragmentación del trabajo escolar, el clima de la burocracia escolar que puede ser útil al disciplinamiento laboral, la presencia de docentes que no se visualizan como trabajadores y en los que su propia formación reproduce el divorcio entre quienes producen el saber (las universidades) y quienes enseñan” (Riquelme, 1993, p. 16).

El bachillerato popular permite analizar el vínculo educación y trabajo –y los contenidos y/o saberes que median entre este vínculo-, desde otros posicionamientos políticos, pedagógicos e ideológicos, tal como expresa una docente:

*“Con algunos profes surgen estas discusiones, la escuela como un espacio que te va a dar un título que te va a servir en el mercado laboral, que es algo complejo porque la expectativa existe. Pero uno no está haciendo una propuesta que tiene que ver con formar gente para poder insertarse en el mercado laboral. Esta cuestión entre la expectativa y por dónde uno va, a veces tiene una cuestión medio tensa. (...) De la cuestión laboral uno no se puede hacer cargo, uno a lo sumo sí puede aportar para pensar cuestiones que me parecen importantes. (...) Si la escuela tiene que formar para conseguir un trabajo, o a veces aparece contradictorio. Si estos contenidos hay que darlos porque van a permitir que esté mejor posicionado en el mercado laboral. Yo en eso, además de que no nos hacemos cargo de formar personas para el mercado laboral, no nos lo proponemos, aunque está la cuestión dando vuelta. Sí está presente, por eso te puse el ejemplo de la asamblea, sí estamos pensando en un sujeto trabajador”. (Entrevista a docente, femenina, agosto 2007).*

A pesar de que la orientación vigente de la educación para el trabajo fragmenta la comprensión de la realidad y genera individualismos falsamente competitivos (Riquelme, 1993), estas instituciones educativas emergentes adoptan una postura crítica respecto del contenido de la educación para el mundo del trabajo y para la formación de ciudadanos críticos constructores de las relaciones sociales, conscientes de las características de la realidad productiva y social. La participación activa en la planificación, organización, control y evaluación del trabajo, según Riquelme (1993), enriquece la experiencia social, estimula la maduración y los sentidos de responsabilidad e iniciativa. “Es desde la educación secundaria, y sólo desde las demandas de ella misma, que se tienen que plantear alternativas de formación para prácticas laborales y sociales acordes no sólo a las tendencias actuales del mercado laboral sino también a valores y contenidos propios, legitimados desde ese ámbito, que reformulen al sistema” (Riquelme y Razquin, 1997, p. 38).

Estos espacios funcionan como alternativas de vinculación entre la formación y el mercado de trabajo o el proceso productivo, superadoras de las visiones reduccionistas (racistas, clasificadoras y estigmatizadoras) competitivas. El bachillerato popular resulta un espacio emergente para docentes y estudiantes, pues en él se garantiza la socialización –ya no como adaptación a determinados roles o funciones al estilo durkheimiano o parsoniano sino más bien como una combinatoria de *lógicas de acción* (Dubet y Martuccelli, 1996) de los propios sujetos- de saberes como derechos de los sujetos. Como dice Gomes Da Costa (2001), es una educación que intenta devolver al

educando el camino de su liberación encontrando y desarrollando en él todo lo posible, todo lo bueno que trajo consigo al nacer. Sólo así el joven no es reducido a sus deficiencias. De lo que se trata en estas experiencias es de que los sujetos puedan volver a proyectar, a ser sujetos, porque los principios cooperativos relevados -en las diferentes clases de la materia cooperativismo pero, también, en lo que pudimos percibir a partir del trabajo de campo realizado en la empresa recuperada- tienen que ver no sólo con fines económicos sino también con fines sociales, políticos y culturales para crear y mantener nuevas relaciones sociales.

Entrando a una de las aulas se observan carteles significativos realizados por los propios estudiantes con la guía de los docentes: *“Es preciso soñar pero con la condición de creer en nuestros sueños, de examinar con atención la vida real, de confrontar la observación con nuestros sueños y de realizar escrupulosamente nuestra fantasía (Lenin)”*. También se leen diferentes definiciones de conceptos como, por ejemplo, plusvalía, explotación, trabajo, burguesía y proletariado. En este sentido, los saberes que se plantean ya desde las mismas paredes, pero también en algunas de las clases, en estas experiencias escolares son “saberes emergentes que se oponen al saber tradicional de los poderosos” (Dussel, 2003, p. 83). Sin embargo, en las sucesivas clases de la materia Cooperativismo observadas, la forma que adopta la enseñanza fue mayormente expositiva del docente, aunque con un alto nivel de intercambio con los estudiantes a través de la construcción de un relato conjunto y colectivo. Si en ese espacio-tiempo existía –y posiblemente siga existiendo- un clima signado por la lógica de cooperación y no por la lógica de la competencia, ese clima es creado por esa actividad colectiva, sea un movimiento social o cualquier tipo de agrupamiento social. Lo importante en este proceso de creación del clima escolar, es que “su guía política es comprender que enseñar puede ser un acto de atontamiento o un acto de liberación” (Ranciere, 2002, p. 21). Claro está, allí se encuentra la mayor dificultad y complejidad del debate educativo para sostener el clima autogestionado y cooperativo, garantizando todos los derechos sociales de los sujetos. Y éste se constituye en el mayor desafío para repensar el dispositivo pedagógico tal como es planteado –desde lo teórico pero también desde lo concreto y práctico- históricamente hasta la actualidad.

Una de las clases observadas de Cooperativismo, el 9 de octubre de 2007, en la que el tema que se trabajó tuvo que ver con el contexto de las empresas recuperadas por sus trabajadores desde 1976 a 2001, fue una clase mayormente expositiva por parte del docente, quien tuvo además muchas dificultades con varios estudiantes, que impedían el desarrollo de la clase. Cuando el docente hacía preguntas tales como “¿Qué es la política?”, “¿Qué es la legitimidad?”, “¿Para qué sirven los sindicatos?” Tenía, a la vez, que “llamar la atención” a estudiantes que irrumpían con algún grito, patada o

comentario sin relación con la clase o con alguna conducta que, aún en ese espacio, no se esperaba. De hecho, el docente le respondió en un momento a un estudiante ante una de esas irrupciones que “hiciera algo más original con su conducta”. Asimismo, en dicha clase se enfatizó, también, siempre en el trabajo en grupos para, por ejemplo, construir un proyecto de memoria joven de la cooperativa Chilavert mediante la organización de un archivo, con entrevistas y con una introducción que retomara el contexto histórico en el que surge la cooperativa pero que, también, incluyera las historias contadas por los vecinos y por otras organizaciones barriales. Cada una de estas dimensiones de trabajo fue abordada por un grupo de estudiantes que llevaría adelante su elaboración. A su vez, en esa clase, al igual que en el resto que fueron observadas, hubo siempre un alto nivel de preguntas de los estudiantes como por ejemplo: “¿Por qué hubo una pérdida de legitimidad de los partidos” (claro está que el estudiante utilizó el término legitimidad inmediatamente después de que el docente hubiera hablado sobre ese concepto en la clase), “¿Cómo surgen las privatizaciones?” “¿Cuáles son las diferencias con las cooperativas?”, etc. Aquello que los estudiantes rescatan de los saberes de la materia Cooperativismo es:

*“El tema de no estar en relación de dependencia con alguien sabés que tenés que hacer esto y lo tenés que hacer porque es lo que te va a dar de comer, pero no es que sabés que tenés que hacer esto y vas a tener a alguien todo el tiempo “dale tenés que hacer esto no te quedés quieto”. No, aparte que el tema de, que lo vimos en Cooperativismo, la lucha de la fábrica cómo se convirtió en esto, es importante” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 4 de diciembre de 2007).*

*“Está bueno porque es la primera vez que la escucho y está bueno porque te habla mucho del trabajador, de los derechos, te cuentan de gente que no sé cómo decirlo porque va a quedar grabado y no quiero. (...) Gente que te caga y todo, está bueno aparte como hablaba con R... algo que te va orientando para el futuro” (Entrevista a estudiante de Chilavert. Mujer. 28 de Noviembre de 2007. N° 2).*

Veíamos en las clases de Cooperativismo, por un lado, un alto grado de participación, intercambio y compromiso con la materia por parte de muchos estudiantes, mientras que otros de ellos no sólo no participaban en esa lógica sino que irrumpían las mismas hablando de otras cosas, molestando a otros compañeros, poniéndose sus auriculares o con otras conductas que no demostraban interés por aquello que se transmitía. Nos surgía, entonces, la pregunta por el compromiso de algunos de los estudiantes no sólo con la materia Cooperativismo sino con la modalidad de este bachillerato; con las relaciones sociales que implica un bachillerato organizado con estas lógicas, tal como lo describimos en el segundo capítulo, y haciendo referencias a las formas de organización que se corresponden con las de la empresa.

Para tratar de comprender la complejidad de esta contradicción elaboramos un índice de compromiso con el cooperativismo, tal como se muestra en la Tabla N° 22, compuesto por diversas y heterogéneas preguntas hacia los estudiantes.

En este índice construido, quizás a diferencia del resto, se operacionalizó una variable compleja, el compromiso con el cooperativismo, del cual se desprenden no sólo dimensiones directamente relacionadas a esa variable, sino también subdimensiones e indicadores en forma de preguntas incluidos en el cuestionario que se relacionan de una forma más indirecta y de las cuales haremos pequeñas justificaciones, mediante notas a pie, de sus inclusiones. En este sentido, los ejes que pusimos en tensión para hablar de grados de compromiso en el bachillerato popular con el cooperativismo, y que muchos de ellos surgieron como preocupación de los propios docentes en la construcción de la encuesta, fueron: 1. Si la materia Cooperativismo hace o no más críticos a los estudiantes. 2. Si los estudiantes asisten o no al bachillerato porque es una empresa cooperativa/recuperada<sup>39</sup>. 3. Si los estudiantes asisten o no al bachillerato porque es distinta a otras escuelas<sup>40</sup>. 4. Si los estudiantes conocen o no el funcionamiento de la asamblea en el bachillerato<sup>41</sup>. 5. Si los estudiantes participan o no en las asambleas<sup>42</sup>. 6. Si los estudiantes consideran que la orientación en cooperativismo les va a servir o no para un futuro trabajo. 7. Si les gusta o no a los estudiantes el contenido de Cooperativismo. 8. Si los estudiantes creen que el cooperativismo es o no una herramienta para transformar la realidad. 9. Si a los estudiantes les da lo mismo o no que la orientación sea cooperativismo. 10. Si los estudiantes creen o no que es importante hacer cooperativas. 11. Si a los estudiantes les gusta en primer lugar o no la materia Cooperativismo en comparación con las otras materias. 12. Si a los estudiantes les gusta en segundo lugar o no la materia Cooperativismo en comparación con las otras materias. 13. Si a los estudiantes no les gusta en primer lugar o no la materia Cooperativismo en comparación con las otras materias. 14. Si a los estudiantes no les gusta en segundo lugar o no la materia Cooperativismo en comparación con las otras materias.

---

<sup>39</sup> Al considerar que asisten a la escuela exclusivamente porque es una empresa recuperada en algún punto también se hacen referencia a la especialidad tanto de la empresa como de la escuela que es el cooperativismo.

<sup>40</sup> Muchas de las justificaciones de los estudiantes al pensar al bachillerato como una escuela distinta tenían que ver con que funcionaba en una empresa recuperada o porque veían materias como cooperativismo. Por ello, se decidió incluirla dentro de éste índice.

<sup>41</sup> La asamblea es una práctica central del cooperativismo tal como lo plantean desde este espacio, por ello su inclusión en éste índice.

<sup>42</sup> Idem 41.

Tabla N° 22: Índice de compromiso estudiantil hacia el cooperativismo en el bachillerato. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer año	Segundo año	Total
Compromiso bajo o débil	19,05	50,00	34,88
Compromiso medio	52,38	36,36	44,19
Compromiso alto o fuerte	28,57	13,64	20,93
Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Aunque analizar esta realidad con un índice tiene ciertas limitaciones –como por ejemplo no poder rescatar ni percibir las constantes contradicciones que se suceden en los estudiantes con el compromiso con el cooperativismo pero también con muchas de las ideas que el bachillerato popular como una escuela distinta enmarcada en una organización social y política intenta transmitir-; sin embargo, este índice nos permite observar justamente la variedad de lecturas posibles para comprender el compromiso o no con el cooperativismo en el bachillerato. Nos muestra por un lado la concentración del compromiso medio de los estudiantes (el 44.1% de ellos), esto implica que ellos creen y comparten mucho, entre un 30 y un 60 %, de lo que sucede como cooperativismo en el bachillerato y que se operacionalizó con las preguntas más arriba expuestas. Contrariamente a otros procesos que vimos -donde de un primer año a un segundo se van logrando incorporar y/o aprender muchas de las propuestas nuevas o distintas del bachillerato-, hay un tercio de los estudiantes del bachillerato del segundo año que tienen bajo compromiso con el cooperativismo. Tal como mostramos, también, en diversas expresiones de estudiantes y docentes, no son muchos los estudiantes que tienen un alto compromiso con aquello distinto que se organiza en el bachillerato como es, en este caso, el cooperativismo. Sin embargo, y finalmente, más del 20 % de los estudiantes efectivamente tiene un fuerte compromiso con el cooperativismo como relación social y como contenido en el bachillerato. Es decir, si bien casi ningún estudiante eligió la escuela por ser un bachillerato popular con especialidad en cooperativismo, a lo largo de dos años muchos de los estudiantes no sólo pudieron hacerse de la propuesta sino también ir adquiriendo un fuerte compromiso con los procesos que se llevan adelante cotidianamente en la escuela, y específicamente con el cooperativismo como contenido y relación social.

#### 4.5. Características generales de los saberes y de los recursos para su construcción y/o producción.

Al entrar a una de las aulas se lee en un afiche bien grande:

*“Diccionario de historia: Excedente: es la producción sobrante que no es consumida por la comunidad. Elite: Es el pequeño grupo dominante que se apropia de*

*los recursos de la comunidad e impone su autoridad sobre el conjunto de la sociedad. Imperio: pueblo o nación y/o estado con dominios sobre territorios culturalmente diversos. El dominio puede ser militar, comercial, político, tecnológico y combinar otros factores como la religión y la tecnología” (Registro de observación 19 de septiembre de 2007).*

En un documento interno del Bachillerato Popular Chilavert de septiembre de 2007 llamado “La evaluación en el segundo cuatrimestre” dicen acerca del aprendizaje:

*“Los bachilleratos populares sostenemos que aprender es mucho más que llegar a un 6. En esto que llamamos proceso, además de contenidos existen historias, experiencias, obstáculos, virtudes, vínculos, vivencias, saberes, esfuerzo y todo lo que se vive en el día a día” (Documento interno, septiembre de 2007).*

Los saberes válidos no son solamente aquéllos que sirven para la futura inserción laboral o bien para seguir estudiando. Desde el bachillerato se desarrollan cualidades y/o habilidades generales y específicas en los estudiantes tales como organización, responsabilidad, comunicación, colectivismo, ayuda mutua, por ejemplo a través de la observación de los trabajadores de la empresa recuperada, de la realización de entrevistas, la sistematización de esa información, de salidas al barrio para hacer diagnósticos sociales, de la concurrencia a marchas por las luchas de reivindicación de algunas organizaciones sociales, de las visitas a otros bachilleratos para compartir las experiencias, del trabajo en grupos o equipos, mediante el cuidado del aula porque es el lugar que comparten con los trabajadores, de crear un aula distinta no con bancos individuales sino con mesas y lugares compartidos para sentarse. “A este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva” (Foucault, 2007a, p. 236), se le puede llamar saber.

En esta concepción de educación, el papel específico que el bachillerato tiene no es la apropiación individual de conocimiento sino la generación de un conocimiento más ligado a la vida cotidiana de los sujetos que asisten o, como dice Foucault (2007a), un “saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso” (p., 236), según un docente sería algo así como el *saber hacer* de los estudiantes:

*“Te podés encontrar con cosas prácticas que ya tienen algunos de los pibes que están estudiando, que ya tiene una forma de hacer las cosas que no está bueno sacársela. (...) Pero hay algunos que por temas de laburo, tienen 18, 20 años algunos ya .Y ya tiene sus procedimientos para hacer las cosas. Y bueno si ya lo sabe hacer así, que lo haga así, yo no le voy a decir para sacar un porcentaje tenés que hacer una regla de tres simple. Si tenés otra manera, hacelo, y contale a los demás cómo lo hacés. Yo empecé a hacer eso. Vamos resolviendo algo de alguna manera en el pizarrón, y L... que es uno que tiene mucha experiencia de haber laburado en otros lugares, sobre todo*

*en ventas, vendedor ambulante, e intuitivamente, él cree que no sabe matemática, pero sabe mucho más que los demás. Y esto yo lo hago así, así y así. Y es verdad es mucho más fácil. Y se lo explica él cómo hacerlo a los demás. En lo concretísimo son cosas como ésa. (...) Digo por todas estas cosas que saben hacer y no se dan cuenta. Siendo uno de los principios que valoramos es éste, valorar mucho de lo que saben hacer. Partir de lo que ellos saben hacer para ver otras cosas". (Entrevista a docente, masculino, noviembre de 2007).*

Las sucesivas observaciones realizadas nos permitieron dar cuenta de algunos recursos educativos utilizados para la producción y/o transmisión de estos saberes tales como: la vinculación de la escuela con la vida y la comunidad, tal como veíamos en la cita recientemente; el constante trabajo en equipo y en grupos; los estudiantes como sujetos activos en la producción de los saberes, tal como desarrollamos en el capítulo anterior (apartado 3.3). Sin embargo, hay una dimensión central que tiene que ver con el papel de los profesores como orientadores y organizadores de saberes, nunca como los transmisores absolutos según sus propios discursos. Foucault (2007a) piensa, en este sentido, a los saberes como el “campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman (...) se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso” (p. 237). Así, un estudiante contaba sobre muchos de estos recursos que se ponen en juego en el bachillerato:

*“Este año uno de los aprendizajes más grandes que hice es que hay otros colegios en los que uno se puede formar de otra manera y puede ser protagonista de su aprendizaje uno mismo y con los demás también, pero la enseñanza que más grande me dio es que el aprendizaje es un ida y vuelta” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 28 de Noviembre de 2007).*

Los docentes del bachillerato no son “especialistas” solamente en la reproducción del conocimiento sino también en su producción o, como dice Díaz (1987), esos contenidos/saberes/conocimientos “son pensados y elaborados fundamentalmente por aquellos que reproducen o recontextualizan el conocimiento” (p. 146). De ahí que, en términos de la teoría bersteiniana, exista una “clasificación débil”, porque aquellos que producen y que reproducen este discurso pedagógico son las mismas personas.

Escuchamos a muchos estudiantes hablar acerca de lo bueno que les resultan estas formas de transmisión de los conocimientos que, según los relatos de los docentes, tendría que ver más con su construcción, y con cómo los contenidos cambian, de por sí, al ser tratados de otras formas. En la Tabla N° 23 se da cuenta de aquello que los estudiantes prefieren que suceda en las clases del bachillerato -exposición con

participación de los estudiantes o bien realización de debates colectivos entre docentes y estudiantes- y que como veremos posteriormente, en el análisis de registros de observación, se genera efectivamente en el bachillerato.

Tabla N° 23: Primera preferencia de los estudiantes para las clases del bachillerato<sup>43</sup>. En %. Año 2008.

Exposición del docente	20,93
Exposición con participación de los estudiantes	41,86
Demostración con situaciones de la vida real	20,93
Exposición a cargo de alumnos o grupos de discusión	23,26
Realización de debates	41,86

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Son los estudiantes en el bachillerato quienes pueden y tienen lugar para explicitar algunas de sus clases favoritas que les generan interés y los modifican a ellos como sujetos. Esta afirmación, por lo tanto, les permite derribar aquello que tanto circula en las escuelas hoy acerca de que a los estudiantes nada les interesa. Veamos cuáles son algunas de las clases que más les interesaron:

*“Cooperativismo, la democracia, el feudalismo, la parte social y económica”*

*“Cuando vino a clase de cívica un motoquero de un sindicato”*

*“Dar mi opinión y debatir con mis compañeros”*

*“El estudio del cuerpo y sus componentes en educación para la salud”.*

*“En educación para la salud la exposición sobre aborto y prevención del embarazo”*

*“Hablar del embarazo planificado. ¿Qué es para nosotros? y la clase de hiv”.*

*“Historia porque debatimos y trabajamos en conjunto”.*

*“La clase de cooperativismo sobre los dueños y los trabajadores”*

*“La manera en que discutimos un tema "la civilización y colonización”*

*“Me gusta cuando participamos todos juntos”*

*“Me gustó el último examen grupal de cooperativismo porque tuvimos que inventar una historia en la que tomábamos un puesto de trabajo”.*

*“Problemática social contemporánea: la investigación sobre los inmigrantes de principios de siglo”.*

*“Que todos dimos nuestra opinión sobre el tema”*

*“Que vimos una película y debatimos sobre ella”*

<sup>43</sup> En esta pregunta del cuestionario “¿Qué preferís que hagan los docentes en las clases de Chilavert?”, los estudiantes tenían que enumerar del 1 al 5 las opciones que se muestran en la Tabla N° 23, siendo 1 la opción que más preferían y 5 la que menos preferían. Sin embargo, muchos estudiantes repitieron los números de opción en más de una de las dimensiones que constituían aquello que se hace en la clase de Chilavert, y no hicieron una enumeración del 1 al 5. Es decir, por ejemplo, pusieron la opción 1 (aquello que más preferían) en más de una dimensión. Por ello, la tabla presentada no presenta un 100 % y da un porcentual mayor. Elegimos incluir esta tabla, igualmente, porque los resultados son significativos y también es relevante que los estudiantes hayan puesto varias opciones de mayor preferencia con aquello que sucede en el bachillerato, a pesar de haber sido explicada esa pregunta del instrumento y de figurar la explicación de cómo responderla en el mismo cuestionario.

*“Todas y más cuando se exponen los temas investigados por nosotros”.*

*“Tuve que dar una clase especial con dos compañeras más y al concluir nos aplaudieron”.*

Estas frases expresan muchos de los contenidos que les interesan a los estudiantes pero también los formatos en el que se sienten más cómodos para aprender. En este sentido, los saberes/conocimientos y el acto de aprendizaje en estos espacios emergentes, como diría Meirieu (1998) supone “atreverse a subvertir nuestro verdadero modo de ser, es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos” (p. 80); ésta constituye una afirmación que permite que los estudiantes se desborden a sí mismo a partir de sus propios intereses y deseos. Los saberes se producen en función de determinadas relaciones de poder que no son, como ya vimos, aquellas relaciones jerárquicas, aisladas, individualistas o de competencia. Por lo tanto, también aquellos saberes producidos en ese contexto sufren modificaciones, pero siempre son un “dominio en que el sujeto está necesariamente situado y es dependiente, sin que pueda figurar en él jamás como titular” (Foucault, 2007a, p. 238). De hecho, casi todas las frases expuestas sobre las clases favoritas de los estudiantes tienen la particularidad de que los estudiantes aparecen como sujetos activos en ellas, con deseos e intervenciones. Y además, hay clases favoritas, que no es poco. Estos saberes se desarrollan y son parte, también, de esas prácticas de resistencia descritas con anterioridad, como actos de rebeldía que modifican sus modos de ser y hacer.

En la clase de Educación Cívica, observada el 3/12/2007, presencié una clase distinta a una típica exposición docente porque los estudiantes fueron los protagonistas en sus aprendizajes. Simulaban realizar un juicio. Tres estudiantes representaban a los jueces. Dos grupos diferentes representaban unos a los demandantes y otros a los demandados, con un docente coordinador a cargo de cada grupo. Cada grupo tenía alguien que oficiaba como un abogado y diferentes testigos. El tema de la demanda era el trabajo en negro en una empresa en particular. Quienes actuaban como los testigos hacían referencia al tema, representaban a trabajadores en blanco, trabajadores en negro y dueños de empresas. Cada uno fue elegido y creado por cada grupo. La lógica de la clase era la representación de un juicio en el que cada estudiante tenía una función en esa representación. El contenido no era uno solo, es decir aprender qué es trabajar en negro o qué comprende ser parte de la economía informal, sino también comprender cómo llevar adelante un rol cívico fundamental que tiene que ver con la justicia, con el poder judicial y el valor de los derechos sociales de las personas. También otro objetivo de aprendizaje era que los estudiantes comprendieran sobre qué es y cómo se investiga un tema o problema a lo largo del tiempo. La clase concluyó con los alegatos, tanto de la parte demandante, los trabajadores en negro, como de la parte demandada, la

empresa. El veredicto de los jueces se pronunció a favor de la regularización del trabajo en negro. Luego de la clase-representación del juicio se realizó un “plenario” de debate en la que cada grupo expuso sus fortalezas y debilidades en el juicio. Por ejemplo, el grupo que representaba a los demandados manifestó lo difícil que fue ponerse en piel de empresarios, porque no conocían ese papel y estaban muy lejos de esa cotidianidad. En cambio, el grupo demandante hablaba de lo fácil que fue en función de que los amparaba la ley. También los estudiantes sacaron conclusiones, como por ejemplo no poner al trabajo en blanco como lo mejor porque también allí los empresarios son explotadores (“negreros” en palabras de algunos estudiantes) porque pagan muy poco salario y tampoco implica que efectivamente realicen los aportes debidos. Termina la clase con el comentario del profesor de educación cívica acerca de lo bien que estuvieron en todo el proceso y de cómo ellos deberían haber aprendido cuestiones fundamentales de los derechos de los trabajadores para que no los pasen por arriba (en realidad la frase que utilizó el docente fue “*para que no nos caguen porque son nuestros derechos*”). Revalidó nuevamente que “*hay que hacer valer los derechos como trabajadores, como estudiantes, reconocerse entre ustedes, respetarse entre todos*”.

Si bien fue un ejemplo de clase en donde prevaleció el debate, el intercambio, el trabajo y aprendizaje colectivo, en donde los docentes solamente tuvieron un rol de coordinación, es cierto también que fue una actividad a la que le faltó tiempo de preparación. Quizás podría haber sido más rico todo el proceso si el debate no hubiese sido tan corto y prestablecido. Al final, prevaleció la palabra de los tres profesores que presenciaron el juicio y también los estudiantes preguntaron por la nota que les quedaba por esa actividad. Sin embargo, algunos de los comentarios que hicieron los estudiantes a partir de entrevistas informales e individuales sobre esta clase y sobre la organización y el carácter del conocimiento fueron:

*“Yo me puse en el lugar de las chabonas que trabajaban en negro, hay un montón de pibitas. Yo con la edad que tengo no puedo trabajar en blanco, trabajo en negro. Y también veía la situación de las demás pibas que tenían que mandar plata a la abuela, o al padre, que estaba allá. Los hermanos, ropa todo eso. Entonces vas aprendiendo” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 4 de diciembre de 2007).*

*“Estábamos ahí, joya. Tomamos unos mates, unas galletitas. La pasamos re bien, era como un camping” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 10 de diciembre de 2007).*

*“Nos cagamos de la risa y los que nunca participaron en todo el año pudieron demostrar lo que podían hacer. No igual ya todo el tema del juicio ya lo aprendí porque lo veníamos viendo hace como cuatro meses el mismo tema, y aprendí un par de cosas. Estamos viendo lo del trabajo en blanco lo del trabajo en negro, yo por ejemplo estoy*

*en blanco porque estoy con mi familia pero hay muchos chicos acá que trabajan en negro, el juicio fue por eso” (Entrevista a estudiante de Chilavert. Mujer. 28 de Noviembre de 2007. N° 2).*

Por tanto, en la construcción y generación de saberes nuevos y formatos de transmisión o de construcción de esos conocimientos, se suceden dificultades y no son procesos cerrados. Sin embargo, en la posibilidad de pensar esos saberes o a las formas de trabajarlos se produce un espacio para la discusión, para la puesta en prueba, la experimentación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que lo hace, desde aquello que expresan los estudiantes, un camino más divertido, más cercano a ellos y hasta que pueden vivenciarlo de otras formas distintas que en la escuela “tradicional”. De ahí que otros rasgos y recursos innovadores de algunas clases presenciadas y observadas, y por lo tanto de los saberes que se construyen y/o producen en el contexto de modificación de las relaciones de poder-saber y de producción de prácticas de resistencia, tuvieron que ver con:

- En la clase de matemática a partir de utilizar como recurso los recibos de sueldo de algunos estudiantes, pudieron realizar diferentes operaciones (multiplicaciones, restas, sumas, divisiones y, sobre todo, porcentajes) para que puedan identificar y aplicar concretamente esos procesos.
- En la clase de biología, se realizó un juego para aprender los contenidos células/ADN/átomos en la que estudiantes participaban con preguntas y respuestas e iban compitiendo en dos grupos distintos al estilo “Carrera de Mente”.
- En la clase de inglés se trabajó con publicidades gráficas y también con música de interés de los propios estudiantes para entender las letras y aprender el idioma cercano a sus realidades.
- En la clase de historia, los estudiantes, junto con la docente, hicieron un dibujo en una cartulina grande para comprender cómo empieza a funcionar el sistema capitalista y qué significa que las personas empiecen a vender su fuerza de trabajo.
- En la clase de Cooperativismo se puso como ejemplo la situación de un estudiante para comprender y desnaturalizar qué es la explotación en términos económicos, objetivos y concretos a través de saber cuánto producía él, cuánto le pagaban, cuánto producía la fábrica.
- En la clase de lengua se realizó un debate entre todos los estudiantes a partir de un texto llamado “El niño proletario” de Osvaldo Lamborghini, prescindiendo explícitamente de una explicación teórica para que surjan las reflexiones,

comparaciones y construcción del tema “violencias de clase y violencias sexuales en la literatura”.

#### 4.6. Los procesos de evaluación.

Rescatamos nuevamente y, en principio, la importancia para discutir esta dimensión a partir de un documento interno del bachillerato popular llamado “La evaluación en el segundo cuatrimestre”<sup>44</sup> que dice:

*“Los criterios de evaluación son: asistencia, participación y compromiso, trabajos escritos y orales. Al igual que en el primer cuatrimestre, pondremos una nota numérica acompañada por la leyenda, el texto que sostiene o argumenta el número. Para el caso de los desaprobados, seguiremos poniendo NA, y no un número. Para los casos que hay algún cuatrimestre que no se aprobó, no existe manera de promediar, por lo tanto la manera de aprobar se acuerda, consensúa, discute o propone según la situación de cada estudiante. Esto tiene que ver con uno de los pilares de nuestro trabajo: concebir a cada estudiante como sujeto (único, con sus propias posibilidades, limitaciones, aciertos y dificultades). Por eso, si bien buscamos alcanzar determinados objetivos que nos propusimos a principio de año, la situación con la que cada uno llegó a la materia. Nos diferenciamos de la escuela tradicional, que busca homogeneizar. Nosotros respetamos la heterogeneidad dentro de una propuesta que es para todos. Entonces si existe un cuatrimestre que no se aprobó, siempre es bueno que se compense, ya que la idea no es, como en la tradicional, zafar, sino entender, aprehender. Si hubo un no aprobado, aprovechar el espacio de diciembre para recuperar esos saberes que no se alcanzaron. Tratamos de desetiquetar el diciembre de la carga que le pone la escuela tradicional, primero y principal, eliminando el examen. “Llevarse una materia a diciembre” es seguir cursando en el horario de esa materia hasta aproximadamente el 20/12. Puede darse que un estudiante no necesite seguir tanto (son momentos muy aprovechados por el número de estudiantes) y concluya su aprobación antes. Durante este tiempo es cuando se realiza la propuesta que generalmente hace. Esta puede ser desde asistir a clase para entender temas que presentaron dificultad, reexplicarlos hasta hacer trabajos prácticos, lecturas o actividades orales o escritas. Todo, como decimos, depende del estudiante, del docente y de la materia.*

*En el caso que un estudiante no asista a diciembre o no apruebe (igual en general, el que asiste aprueba) pasa a la instancia de febrero, que es prácticamente igual a la anterior. A la hora de evaluar no medimos números, sino que observamos a cada estudiante en ese recorrido realizado, no para mandarlo a ningún lado ni mes,*

---

<sup>44</sup> Documento interno del Bachillerato Popular Chilavert que no tiene fecha ni autores pero que parecería haber sido escrito por los docentes de allí. Me lo entregó una de las coordinadoras del bachillerato en el momento que estábamos formulando las preguntas de la encuesta y sobre todo para pensar el apartado de evaluación.

*sino para ofrecerle más herramientas y estrategias para que avance en ese recorrido, desafío que no es ni más ni menos que nuestra función. Esto no quiere decir ni ser blandos, ni dejar de lado exigencias, como nos tildan algunos, sino apostar a la transformación de la realidad desde la educación de todos y cada uno de los estudiantes y docentes”.*

En este documento, los docentes del bachillerato explicitan que, mediante la evaluación no se busca homogeneizar a los estudiantes como sí lo hace la escuela tradicional. Aunque en capítulos anteriores enfatizamos el pasaje de las sociedades disciplinarias hacia las sociedades de control, nos parece relevante, para esta dimensión de análisis, tener en cuenta cómo la escuela como institución disciplinaria, según Foucault (1977) mediante el examen permite clasificar, calificar y castigar. Es decir, establece una visibilidad a través de la cual se diferencia y se sanciona de alguna forma a los sujetos cuyas conductas hay que encauzar, corregir y/o normalizar. A pesar de esta crisis de las instituciones disciplinarias, creemos que en la escuela aún hoy es a través de la evaluación donde las relaciones de poder y las relaciones de saber se hacen más explícitas, donde se constituye a los estudiantes como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber, aunque la diferencia, en la actualidad, está en que quizás esos efectos, para muchos de los estudiantes, no tienen gran importancia.

De esta complejidad contradictoria que implica la evaluación en el contexto actual de la educación y de las realidades con las que llegan los sujetos, es que el bachillerato popular Chilavert se quiere distanciar. Pero, por otro lado, las contradicciones también surgen cuando producen criterios de evaluación que perfectamente podrían ser valores que se inscriben en las *pedagogías de las competencias* (Grinberg, 2003). Es decir, cuando se reclama a los sujetos un rol más activo en su propio aprendizaje y evaluación pero no se lo hace pensando, como dice Caruso (2005), en la “deconstrucción de jerarquías o en la problematización de la autoridad sino para producir empleados y trabajadores conscientes de sus tareas, independientes, competentes y cooperativos, capaces de trabajar en grupos y proyectos” (p. 19). Éstas son algunas de las contradicciones que mostraremos a continuación en los procesos de evaluación en Chilavert, donde manifiestan la existencia y sostienen, fundamentalmente, distintos criterios para evaluar: la asistencia a clase, la participación en clase y la evolución personal en el tiempo mediante el esfuerzo individual; es decir, compromiso personal en la realización de los trabajos propuestos. En otro documento interno del bachillerato de Julio de 2007<sup>45</sup> escrito por una docente se sostienen estos diversos criterios en el proceso de evaluación de la siguiente forma:

---

<sup>45</sup> Documento Interno del Bachillerato Popular Chilavert. Julio 2007. Parte de este documento se encuentra en un mail enviado de una docente/coordinadora al resto de los docentes del bachillerato.

*“La idea es entregar, junto con el boletín, una hoja para cada estudiante que contenga un texto breve de cada materia, donde aparezca esa fundamentación que fue dicha personalmente. Por ejemplo: “Pirulito: notamos que te esforzaste en las clases, especialmente cuando trabajamos tal cosa. La falta de entrega de trabajos no te ayudó, sarasa sarasa”. Este recurso va a hacer más palpable nuestra postura. Por último, el 9 de Julio nos reuniremos un representante por lo menos de cada área para comparar las notas de cada estudiante y para tener una mirada integral de cada uno”.*

A partir de los dos documentos internos del bachillerato citados, observamos la existencia de diferentes instancias de evaluación que plantean, en algunos casos, prácticas divergentes a la escuela tradicional como, por ejemplo, seguir trabajando en clases “normalmente” hasta fin de año para que los estudiantes puedan comprender y aprender las cosas que no entendieron a lo largo de todo el año o, por lo menos, para posibilitar una instancia más de aprendizaje. Los criterios, como dicen los documentos, que se sostienen tienen que ver con una lógica de conocimiento de la heterogeneidad de los estudiantes, individuo por individuo, o del conocimiento integral de cada sujeto.

Por otro lado, sería clave en el funcionamiento de estos espacios, como dicen muchos de los docentes, que los estudiantes vayan aprehendiendo por sí mismos estos criterios para generar mecanismos de autorregulación de desempeño escolar, procesos de autoevaluación. Nuevamente, aquí se suceden las tensiones porque los mecanismos de autorregulación del desempeño escolar o la autoevaluación son procesos que también se producen en las *pedagogías de las competencias* (Grinberg, 2008). Es por ello que para los docentes es tan importante, también, en este punto, remitirse a las preferencias de las que hablan los estudiantes hacia determinados criterios de evaluación tal como se muestra en la Tabla N° 24, y de sus acuerdos con algunas situaciones de evaluación que suceden en el bachillerato desde la Tabla N° 25. Estas preferencias de los estudiantes sobre la evaluación marcan también los procesos de regulación y funcionamiento que se ponen en juego, cotidianamente, en el bachillerato popular.

En relación con algunas expresiones de los docentes del bachillerato y con el documento descripto, estas dos tablas dan cuenta que algo los estudiantes perciben sobre las diferencias entre las formas de evaluar de las escuelas a las que fueron con anterioridad y las del bachillerato popular; sobre todo, cuando manifiestan como el criterio de evaluación de mayor preferencia el “compromiso” en la Tabla N° 24. También cuando sostienen en mayor medida las situaciones de evaluación en el bachillerato a través de “trabajos y evaluaciones en grupo” y como “parte misma del proceso de aprendizaje”.

Tabla N° 24: Primera preferencia de los estudiantes en los criterios de evaluación del bachillerato. Por curso escolar y en %. Año 2008<sup>46</sup>.

	Primer año	Segundo año	Total
Asistencia	23,81	36,36	30,23
Participación	14,29	27,27	20,93
Compromiso	66,67	54,55	60,47
Trabajos escritos	23,81	31,82	27,91
Trabajos orales	9,52	27,27	18,60
Examen escrito u oral	9,52	22,73	16,28

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

Tabla N° 25: Acuerdo de los estudiantes con algunas situaciones de evaluación en el bachillerato. Por curso escolar y en %. Año 2008.

	Primer año	Segundo año	Total
Tareas o actividades individuales para la casa	61,90	68,18	65,12
Actividades o trabajos en grupo	76,19	81,82	79,07
Evaluaciones individuales orales	28,57	45,45	37,21
Evaluaciones en grupo	80,95	68,18	74,42
Evaluaciones individuales escritas	61,90	40,91	51,16
Analizar situaciones concretas o resolución de problemas	61,90	50,00	55,81
Evaluación a lo largo de todo el año	52,38	63,64	58,14
Evaluación como parte del proceso de aprendizaje	90,48	90,91	90,70
Evaluación con nota numérica	71,43	72,73	72,09

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008.

La evaluación y el examen, siguen haciendo entrar la individualidad en un campo documental, siguen colocando a los individuos en un campo de vigilancia que los sitúa en una red de escritura, los introduce en todo un espesor de documentos que los captan (Foucault, 1977). Por ello y, tal como lo expresan en el documento, la evaluación sigue posibilitando la constitución del individuo como objeto descriptible y analizable, aunque con la diferencia respecto de lo tradicional, por lo menos desde aquello que dicen los docentes, de no ser un sistema que construyen con el fin comparativo, y por tanto de clasificación y castigo, sino de la descripción del grupo en su totalidad. Así, esta dimensión nos servirá también para discutir a continuación si lo que realizan en el

<sup>46</sup> Al igual que con la Tabla N° 23, en esta pregunta del cuestionario “Enumera en orden de importancia los criterios de evaluación que preferís”, los estudiantes tenían que enumerar del 1 al 6 las opciones que se muestran en la Tabla N° 24, siendo 1 la opción que más preferían y 6 la que menos preferían. Sin embargo, muchos estudiantes repitieron los números de opción en más de una de las dimensiones que constituían aquello que prefieren como evaluación en Chilavert, y no hicieron una enumeración del 1 al 6. Es decir, por ejemplo, pusieron la opción 1 (aquello que más preferían) en más de una dimensión. Por ello, la tabla presentada no presenta un 100 % y da un porcentual mayor. Elegimos incluir esta tabla, igualmente, porque los resultados son significativos y también es relevante que los estudiantes hayan puesto varias opciones de mayor preferencia sobre la evaluación en el bachillerato, a pesar de haber sido explicada esa pregunta del instrumento y de figurar la explicación de cómo responderla en el mismo cuestionario.

bachillerato popular es o no una propuesta de educación popular; si es o no, una configuración de un dispositivo pedagógico emergente. Esta discusión se refleja en la siguiente cita:

*“Cuando hubo que poner las notas fue un momento muy desagradable para mí. Porque te sale eso de querer castigar con la nota al que bardeó. Es un reflejo que te sale de tu aprendizaje de la escuela. Ah bueno, este no trabajó, pero por ahí el pibe es re solidario con sus compañeros. (...) Yo estuve como una pelotuda tres meses charlando mucho cómo se ponen las notas, dónde soy justa, dónde soy injusta, qué tengo que pesar. (...) La nota la tenés que poner porque te la piden, pero quizás si uno pudiera elegir no pondría una nota numérica, porque ellos esperan con una expectativa la nota, y parece que la nota refleja un trabajo y no siempre es así. Entonces nosotros, cuando acompañamos esa nota, que igualmente el criterio fue el que no aprueba es porque es un vago, porque hay pibes que son unos vagos, y te compran, y decís no, no te puedo, pero la nota más baja es un cinco, porque si pones un tres, con un cinco aprueban, un tres, no hay que descalificar hasta ese punto a la gente. Y después de ahí para arriba. (...) “Y sí esperan el boletín como locos, ahí te das cuenta la carga que tiene la nota. Y es difícil romper con eso por más que vos le digas lo que importa es tu trabajo, quieren llevarse el boletín, mostrárselo a la familia. Y la mayoría contentos, un par que tenían varias bajas, tampoco podían creer que no tuvieran todas bajas. Porque sea lo que hubiera sido la lección de la escuela, eh me puso un cinco profe, ¿por qué? El criterio no es un castigo sino que trabajes igual” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 25 de Octubre de 2007).*

#### *4.7. Diez aproximaciones a la discusión de los alcances de las propuestas de los bachilleratos populares para pensar en una mejor educación y en la producción del dispositivo pedagógico emergente.*

No es motivo de esta tesis la discusión sobre la educación popular, ni definirla o precisar qué es, ni rastrear su historia, sus formas ni sus contenidos. Tampoco consideramos que la producción de un dispositivo pedagógico emergente ligado a organizaciones sociales necesariamente hace referencia a hablar sobre procesos de educación popular. El interrogante con relación a si en el bachillerato popular se desarrolla o no educación popular es producto del trabajo de campo y de la investigación realizada en ese espacio. Algunas de las preguntas que siguen apareciendo al analizar toda la información relevada hacen referencia a: ¿Por qué hablar de educación popular en los bachilleratos? Aquello que hacen en el bachillerato popular Chilavert específicamente y, en los bachilleratos populares en general, ¿es o no educación popular? ¿Por qué dar el nombre de educación popular a un proceso que se podría enmarcar dentro de la educación de jóvenes y adultos en el siglo XXI? Los

dispositivos pedagógicos emergentes ¿hacen referencia a procesos de educación popular o, más bien, a otros procesos educativos? Tal como sostenemos desde el principio, en esta tesis hablamos de dispositivos pedagógicos emergentes y no de educación popular. Los procesos educativos analizados no tienen que ver, necesariamente, con procesos de educación popular (por lo menos con los conocidos hasta el momento). Si bien éste no es el espacio, quizás también sea el momento de formular nuevos interrogantes acerca de la educación popular en el siglo XXI, reconociendo que a lo largo de su recorrido histórico, según Pineau (1994), “fueron transformándose sus sentidos en función de los sujetos, saberes, finalidades y métodos considerados distintivos y definitorios, hasta delimitarse como la modalidad pedagógica creada y mantenida por los sectores oprimidos en absoluta contradicción con el sistema escolar” (p. 276).

En este apartado final, resumimos, en diez argumentaciones centrales, por qué aquello que sucede o acontece en los bachilleratos populares<sup>47</sup> no es educación popular y sí es una forma distinta, innovadora, nueva, de pensar, hablar y hacer educación. Son argumentaciones que también “sirven” para pensar a estos procesos educativos más como dispositivos pedagógicos emergentes -reafirmando así los postulados del primer capítulo- que como educación popular. No obstante, estas formulaciones son, en general y paradójicamente, contrarias a aquellas expresiones de los docentes en los bachilleratos populares al respecto de este debate. Al final del capítulo haremos una reflexión sobre el por qué insistir en esta diferenciación. A continuación mostraremos cómo esas argumentaciones están sostenidas en los análisis realizados en éste y el anterior capítulo y se ejemplifican desde las prácticas discursivas de estudiantes y docentes:

1. La educación de los bachilleratos populares brinda una educación formal desde sus orígenes porque cada uno de los sujetos - docentes (y en muchos casos, también, estudiantes) en cada bachillerato reclamó el reconocimiento oficial de los títulos y de sus salarios. La propuesta de los bachilleratos populares se enmarca dentro de la estructura del sistema educativo oficial y más precisamente en la estructura de gestión privada (aunque sean gratuitos). Pero al plantearse como educación popular desde los propios actores, se generan algunas contradicciones que ponen en debate y en tensión la educación popular y la educación formal:

*“Bueno nosotros hacemos educación formal, no hacemos otro tipo de educación. Cuando se planteó educación popular se planteó como educación formal. Y*

---

<sup>47</sup> Nótese que hablo en plural de los bachilleratos populares y no específicamente del Bachillerato popular Chilavert. Esto tiene que ver con la posibilidad de generalizar el debate de aquello que pasa en la totalidad de los bachilleratos, a partir de diversas entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de otros bachilleratos populares como IMPA, MOI, Maderera Córdoda, 19 de Diciembre.

*educación formal dentro de un marco estatal” (Entrevista a docente del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 1 de Noviembre de 2007).*

*“Por un lado no terminamos de ser, para algunos, educadores populares; para otros somos oficialistas, estamos en un terreno complicado de la educación popular. Esto de pelear la educación popular desde lo formal. Y desde lo formal nos miran desde otro lugar también. Desde esta contradicción lo importante es ir generando estos espacios e ir conformando una respuesta mayor, eso sería como Chilavert” (Entrevista a docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 20 de Septiembre de 2007).*

2. Las tensiones entre aquello que una propuesta de educación popular propone y las necesidades de los individuos hoy en relación con las demandas del mercado de trabajo. Como ya lo describimos en el capítulo dos (apartado 2.1), el mercado de trabajo polarizado, fragmentado, precarizado, desigual, injusto y excluyente condiciona a los sujetos estudiantes y docentes, aún en el bachillerato popular, a hacer educación formal de jóvenes y adultos con título comprobable, tal como dice una docente:

*“Está todo bárbaro con los conceptos de la educación popular pero los pibes salen de acá y nosotros tenemos que ver qué es lo que aportamos. Porque la idea es que se respeten los tiempos de cada uno, que se apunte al diálogo, pero después salís al barrio y ¿quién respeta los tiempos?” (Entrevista docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).*

3. Los sujetos - estudiantes de los bachilleratos populares no son considerados habitualmente como sujetos de la educación popular, así como tampoco son, hoy, los estudiantes de la educación tradicional los “ideales” de alumnos esperados en la escuela. Son jóvenes y adultos que fueron expulsados, por una razón u otra, de la escuela y que quieren terminar su escolaridad. La masividad de este proceso hace que los jóvenes y adultos “migren” hacia estas propuestas emergentes o bien que sean los bachilleratos populares mayormente recomendados como lugares de *derivación*<sup>48</sup>, por el trabajo que hacen con el barrio y con las instituciones barriales. Es decir, los bachilleratos populares funcionan como una posibilidad más en el repertorio escaso de oferta educativa para “estos” sujetos:

*“Educación popular, todo muy bonito, pero no es el sujeto que uno lee en el libro de Paulo Freire. Aprender, qué quiere conocer el mundo, y a partir de su experiencia...no para nada” (Entrevista a docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).*

*“La otra vez nos planteábamos eso, porque teníamos mucho lío en clase. Bueno ¿Qué esperamos nosotros? ¿Ese sujeto histórico, clásico, de educación para adultos o*

---

<sup>48</sup> Aunque no es el lugar para discutir el concepto de “derivación”, hace referencia a una concepción determinista y estigmatizante de los sujetos como los problemáticos, los fracasados, los vagos, los desviados, etc, que necesitan ser reubicados en otros espacios que los contengan de una forma considerada más adecuada.

educación popular? ¿Una señora, un señor, adulta? Y la realidad que te encontrás es estos pibes. En un lugar chiquito, tuvimos treinta pibes todo el año, y hubo clases que las parí” (Entrevista a docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 25 de Octubre de 2007).

“Yo lo que entiendo por educación popular, primero es que es para sector popular, pero no es así, yo sector popular no soy. Me refiero clase baja, por una cuestión económica. Igual no es tan así, yo puedo laburar con sector popular y soy clase media. Pero lo veo como algo más barrial, como yendo a un barrio, como ir a hacer teatro a un club de barrio, tengo esa imagen. (...) Tiene que ver con eso, con los clubes barriales, con los centros políticos y sociales. Pero son cosas que las tengo en cuenta, las tengo en mi mente, pero no. Yo me preocupo por mí, mi entorno, la política no me interesa” (Entrevista a estudiante de IMPA, Varón, 19 años, 14 de Mayo de 2007).

4. En los bachilleratos populares los docentes enseñan y los estudiantes aprenden. Los estudiantes reclaman que les enseñen y ciertas formas de enseñanza más vinculadas con los procesos tradicionales que los populares. Si bien los docentes dicen, también, aprender de los estudiantes, este proceso inverso no necesariamente implica estar haciendo educación popular. De hecho, aquello que los docentes decían aprender de los estudiantes era específicamente acerca de la vida en general, de las formas de manejarse con respecto a determinadas situaciones:

“Te encontrás con que un estudiante quiere que le dictes, y si vos le dictas mal, se enoja, porque vos tenés la razón, y él va a poner lo que vos le digas. Y si vos le decís algo confuso, o porque es confuso porque no lo sabés explicar, o porque se lo tirás como conflicto para que lo piense. No, se enoja. Vos me tenés que enseñar, no yo pensar” (Entrevista a docente del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 6 de Noviembre de 2007).

“Son métodos pedagógicos, digamos los tipos tienen que estar concientes que tienen gente de 16 años en adelante. Y que llegan tipos, mujeres de 50 años. No es lo mismo enseñar, la tienen que pilotear más que un tipo que sabe que tiene pibes que tienen de 13 a 15 o una edad fija, que quizás estudiando un poco lo social y lo psicológico del momento podés y tenés mejor algunas puntas para enseñarle mejor a esta gente. Es difícil tener interesados a todos en un período tan grande de edad” (Entrevista a estudiante de IMPA, Varón, 16 años, 18 de Mayo de 2007).

5. Si bien el gobierno escolar es mediante un equipo de coordinación como un colectivo y no mediante una conducción o director unipersonal e individual, no quiere decir que en los bachilleratos populares se esté, necesariamente, haciendo educación popular. De hecho, hay diversas experiencias educativas, privadas y públicas que, sin inscribirse en la educación popular, también se organizan de esta forma para que la toma de decisiones sea de carácter más horizontal que las formas jerárquicas

tradicionales. Son nuevas formas de gobierno escolar y de toma de decisiones en educación de jóvenes y adultos que marcan transformaciones en la sociedad, por tanto, en las relaciones sociales. Este pasaje también implica ciertas limitaciones en el cotidiano del desarrollo escolar:

*“Hay mucha teoría, hemos leído Freire, lo cual no quiere decir que hayamos entendido todo lo que leímos, o que hayamos encontrado una forma de implantar metodológicamente lo que pudimos haber leído. La práctica está a muchísimos kilómetros de cualquier teoría. (...) Uno se propone una cosa, pero después la realidad, los acontecimientos, el grupo, tuvimos compañeros, la misma dialéctica del ámbito va proponiendo otros ritmos y otros temas. Y no pudimos hacer todas las cosas que pensábamos hacer y de la forma que las pensábamos hacer” (Entrevista a docente del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 1 de Noviembre de 2007).*

*“Es todo más alargado, más largo. A veces algo que podría ser ejecutado más rápido lleva a lo mejor un mes hasta que coordinas, hasta que a todos se les pasó la ofensa o el enojo, y todos nos abrazamos, porque lo discutimos. Y que se alargue para mí es una cagada porque llegás tarde, tomaste una decisión y ya fue” (Entrevista a docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 25 de Octubre de 2007).*

6. El formato de organización de los contenidos y las materias existentes en el plan de estudios da cuenta de un proyecto inscripto en la educación de jóvenes y adultos más que en la educación popular. De hecho, el plan de estudio que toman los bachilleratos populares es el establecido para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), oferta educativa para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación de la Ciudad de Bs. As., aunque con algunas variaciones curriculares como, por ejemplo, la inclusión de la materia cooperativismo:

*“Los contenidos los planificamos desde la Coordinadora. El plan que toman todos los bachilleratos es un plan aprobado por la Secretaría de Educación. Donde nosotros le cambiamos el contenido o le modificamos algunas cosas. En realidad la materia mía se llama Políticas Sociales y nosotros le pusimos Políticas Sociales y Cooperativismo”. (Entrevista a docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 20 de Septiembre de 2007).*

*“Es que las dos son lo mismo, la diferencia es que acá no tratan de forzarte sino que tratan de acompañarte. Las materias son las mismas, sólo que tratan de acompañarte para que vos no te quedes. En cambio en los otros colegios, bueno si repetís a nadie le importa. Si estudiás o hacés la prueba bien, listo, estás aprobada. (...) Nada más, pero después, todo lo otro es igual” (Entrevista a estudiante de IMPA, Mujer, 19 años, soltera, 24 de Mayo de 2007).*

*“Matemática, cívica. Cívica porque tengo una buena relación con el profe, nos vemos seguido. Lengua. Hay dos clases de lengua: taller de expresión que es una y la otra lengua es literatura y esa me aburre. También hay Cooperativismo y problemática*

social, donde se habla de la actualidad. (Entrevista a estudiante de IMPA, Varón, 16 años, 3 de Mayo 2007)”.

7. La dinámica asamblearia es un mecanismo más dentro del dispositivo pedagógico del bachillerato popular. Son nuevas formas de participación para que los estudiantes puedan tomar la palabra, puedan sentirse parte y cambiar las relaciones con respecto a la escuela o al dispositivo pedagógico moderno/tradicional; puedan decir cuándo no se entiende o cuándo no se está de acuerdo; puedan escuchar las voces de todos y también para asumir mayores responsabilidades. Pero también es una nueva forma de gobierno escolar la que estas experiencias proponen y que a los estudiantes les cuesta apropiarse de ese espacio o que lo puedan pensar políticamente:

*“Pero están totalmente fragmentados. Esa es una. Y otra es lo que es la vida cotidiana de cada uno, el tema de que todo es descartable, de que se vive en el hoy, hoy, hoy y quién va a pensar conceptualmente. No existe la sociedad en que vivís. Es tremendo. Y bueno, laburando con esa coyuntura, al principio hicimos una encuesta de los temas que más les interesaban. La participación política salió último, les chupa un huevo. Como uno de los principales salió la adopción, la cuestión de género. Después, pobreza, marginalidad, nada de nada” (Entrevista a docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).*

*“A nadie le interesa hacer una asamblea, o ahora no hay clases, no, no. Si hay clases, es un espacio diferente pero dentro de la cursada. O esto de la falta de límite, o la falta de respeto con el docente, es muy fuerte, con el docente o con los compañeros” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 23 de Octubre de 2007).*

8. Hay evaluación con nota numérica. Es decir, hay posibilidad de que los estudiantes se “lleven” materias a diciembre y/o a marzo. Si bien les dan otras tonalidades y/o criterios a estos procesos evaluativos, no dejan de enmarcar los saberes de los sujetos en un campo documental de acreditación y, por lo tanto, en una relación de poder desigual:

*“Y sí, esperan el boletín como locos, ahí te das cuenta la carga que tiene la nota. Y es difícil romper con eso por más que vos le digas lo que importa es tu trabajo, quieren llevarse el boletín, mostrárselo a la familia. Y la mayoría contentos, un par que tenían varias bajas, tampoco podían creer que no tuvieran todas bajas. Porque sea lo que hubiera sido la lección de la escuela, eh me puso un cinco profe, ¿Por qué? El criterio no es un castigo sino que trabajes igual” (Entrevista a docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 25 de Octubre de 2007).*

*“Con las calificaciones lo que hacen es darnos trabajos prácticos, resolverlos y bueno poner una nota sobre el trabajo que hiciste. Y bueno evalúan también la participación en clase. No es que hay una prueba y si te sacaste un 0 entonces te la llevás y chau. No. Acá es como que tratan de explicarte, de que vos entiendas y por eso*

*es capaz que hablamos, hacemos diálogos entre todos, charlamos. Es como que es más, no sé, te sirve muchísimo más” (Entrevista a estudiante de IMPA, Mujer, 19 años, 24 de Mayo de 2007).*

9. Hay gradualidad y secuencia en el proceso educativo: desde el principio hasta el final, desde el primer al tercer año. Conjuntamente con la reflexión anterior, sobre la evaluación, la gradualidad y secuencia implica dejar abiertas las posibilidades para la repitencia y, con ello, para un nuevo fracaso escolar. Es decir, hay posibilidades de que estos jóvenes, teniendo en cuenta el contexto en el que están inmersos, nunca terminen su escolaridad y, por tanto, no reciban su título escolar por no aprobar o no cumplir con una materia específica en algún año escolar. Esto es algo que, desde las propias prácticas discursivas de los docentes se enmarcan como fuertes tensiones y grandes cuidados a tener en cuenta en el proceso educativo y de lo que los estudiantes dan cuenta porque ya han tenido historias de “fracaso” escolar en otras escuelas; sin embargo, también, los estudiantes expresan que, cuando en el bachillerato les va bien, se quieren quedar para poder terminar su escolaridad.

*“Yo tengo matemática, lengua, sociedad y estado, literatura, después tengo inglés, tenemos cerámica, física, química y nada más. Y los dividimos por día. Ahora por ejemplo, tenemos cerámica. Mañana tenemos geografía, ah tenemos geografía en las dos primeras horas. Después tenemos Cooperativismo y después tenemos historia. Los jueves tenemos primero matemáticas y después química. Y ya. Nosotros venimos de lunes hasta jueves nada más, porque los viernes no se cursan clases” (Entrevista a estudiante, Mujer, 17 años, 17 de Mayo de 2007).*

*“Desde la construcción social nosotros tenemos esta idea muy formalista de sistema formal y educación graduada y contenidos predefinidos. (...) Hay otro tipo de formaciones que están muy deslegitimadas. De ahí da que hay personas que podrían estar construyendo por fuera del sistema formal o existen y están muy paralelamente o sin esa validación social”. (Entrevista a docente de IMPA. Mujer. 2 de Octubre de 2007).*

10. Los cuestionamientos o las contradicciones que aparecen en las expresiones de los docentes sobre su propia formación para poder llevar adelante el proceso educativo en el bachillerato popular, para poder formar y/o educar al otro a pesar de todas las situaciones y el contexto actual. En las antinomias analizadas en la que los estudiantes planteaban diferencias entre los docentes de las escuelas tradicionales -a las que concurrieron con anterioridad- y los docentes del bachillerato veíamos que establecían, a favor de los bachilleratos populares, otras formas de relaciones pedagógicas caracterizadas principalmente por la confianza, el respeto y el buen clima. Las contradicciones de los docentes se enmarcan en las transformaciones de los vínculos pedagógicos y las relaciones sociales que ellos mismos proponen más que con

la constitución de un proceso de educación popular, y también en la imposibilidad de responder solos a procesos que son complejos, heterogéneos y difíciles. Tal como lo dicen los docentes;

*“Pero estaría bueno esto de la incorporación de gente preparada para laburar con pibes con problemas. O que pudiéramos ampliar y tener talleres de sexualidad, violencia, droga. Hubo muchos comentarios racistas, por el barrio, y tampoco yo...si una explicación progre, está mal, pero tampoco sé cómo trabajar, me parece que tampoco los profesores estamos preparados para todo” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 25 de Octubre de 2007).*

*“Como límite o contradicción creo que es, nosotros fuimos a escuela tradicional, nuestra propia formación. Por eso te digo que te diferencia de los otros la formación, lo que uno se va formando después. Pero yo aprendí y todos nosotros fuimos a escuela tradicional y aprendimos jerarquía, cómo zafar, entonces la primer contradicción creo que es con uno mismo. Primero para poder reconstruir, o no ni siquiera, construir no necesariamente tirar abajo todo lo otro. Pero para plantear algo a nivel espacio o grupo, primero está en uno. En que esto es nuevo, en que está en uno, y lo que uno dice es no me puedo agarrar de mi experiencia como estudiante, en algunas cosas nada más. Pero después es un límite, yo la verdad no estuve de ese lado. Y también aprendés de lo que el otro te dice. Eso como contradicción mayor, es la propia formación de escuela tradicional” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 23 de Octubre de 2007).*

*“En el caso de las contradicciones, la primer contradicción fue esto: uno tuvo un bagaje de años de estudio que decís todo esto cómo hago para darlo vuelta y poder construir otra cosa. La principal contradicción que la ve en uno: esto de la autoridad, esto de cómo se gana el respeto. Esto de planificar una clase, la contradicción es permanente. Uno tiene que pelear contra sí mismo. Porque venís de toda una formación que tenés que reformularla y verla de otro lugar. A mí me resultó muy difícil eso. Es una pelea constante” (Entrevista docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Varón. 20 de Septiembre de 2007).*

Estas argumentaciones, creemos, podrían servir para poder discutir cómo hacer una mejor educación desde el contexto, en el espacio y tiempo, en que vivimos. Son puntos centrales que los bachilleratos populares desnaturalizan de la educación tradicional y aportan a la discusión o al debate, no necesariamente para hacer educación popular sino para atreverse a discutir el modelo oficial, tradicional, hegemónico y proponer una nueva forma de racionalidad educativa. Al considerar estas argumentaciones y estos ejemplos de prácticas discursivas como formas de resistencia hay que tener en cuenta que, como ya decíamos con anterioridad, no tienen como función principal minar la estructura social del poder ni corresponden a un contragobierno que desestabiliza (Foucault, 1988). Son prácticas discursivas que dicen

“no” a la escuela “tradicional” pero que, a la vez, proponen otras formas de organización, otra dinámica, otras formas de autoridad, distintos contenidos. Estas proposiciones no son recetas lineales, homogéneas, universales ni fáciles sino que se suceden, en el seno mismo de ellas, dificultades o contradicciones constantes en el hacer. Es decir, son prácticas discursivas que “no pueden satisfacerse con denunciar la violencia o criticar una institución sino que podrían volver a poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente” (Foucault, 1977, p. 138). Este es uno de los movimientos principales y prioritarios en los bachilleratos populares que quisimos mostrar con estas diez aproximaciones al debate. No sólo criticar un tipo de educación, -tradicional, moderna, oficial o como la llamen los propios actores o la queramos llamar nosotros-, sino proponer otra forma de pensarla y organizarla, y qué tensiones surgen en estos procesos.

Estas argumentaciones muestran prácticas discursivas que introducen nuevos comienzos que pueden resultar disparatados, heterogéneos, complejos. Son prácticas de creación, invención, construcción y ensayo de cómo hacer una educación distinta. No constituyen, de ninguna manera, una negación absoluta sino procesos de apertura. Son posibilidades pedagógicas productivas, aunque con acuerdos y desacuerdos, con errores y avances, con tensiones y contradicciones constantes.

## Reflexiones finales

*“La verdadera tarea política en una sociedad como la nuestra consiste en criticar el trabajo de instituciones en apariencia neutrales e independientes; la violencia que siempre se ha ejercido de manera solapada por su medio quedará desenmascarada, de forma que podamos combatir el miedo” (Foucault, 1974).*

A esta altura de la historia, como lo remarca Ianni (1998), las ciencias sociales se enfrentan con nuevos problemas sobre los que aún no ha trabajado, su objeto de estudio se ha ampliado más allá de la capacidad interpretativa de los conceptos ya conocidos y así son desafiadas para interpretar las nuevas realidades y reinterpretar las que ya habían sido explicadas o comprendidas. Así, analizar cómo conjuntamente con la crisis de la sociedad salarial, se producen transformaciones en el vínculo educación y trabajo -en la relación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo- y en las formas de gobierno escolar, es imprescindible para poder entender los cambios que se han producido en la escuela pero también para empezar a pensar los emergentes posibles, concretos y cercanos a la realidad social. Retomar las problemáticas del derecho a la educación, y por qué no también, al trabajo, aunque no constituye motivo de esta tesis, y buscar cómo se puede redefinir la combinación de los derechos y los deberes entre el individuo y la sociedad en materia educativa y laboral debería ser una preocupación central desde la academia. El planteo de fondo en esta tesis fue poder revalorizar y volver a dar importancia al pensar y al accionar en términos de ese derecho a la educación, y nuevamente al trabajo, de empezar a reivindicar desde la teoría social hacia el Estado políticas públicas –educativas y laborales- que puedan tomar o abarcar a los sujetos como poseedores de derechos y no como meros beneficiarios de planes o subsidios que emparchan su realidad y no la solucionan.

En este contexto, recuperar emergentes educativos que proponen distintas formas de organizar la educación en correspondencia con las formas de trabajo en y desde algunas de las organizaciones sociales (en este caso específicamente en empresas recuperadas) a través de prácticas discursivas y de las dificultades en el hacer de estudiantes y docentes, abre uno de los tantos caminos cerrados y clausurados durante largas décadas por las políticas y programáticas de gobierno llamadas neoliberales. Son posibles y posibilidades para pensar y accionar hacia algún tipo de cambio educativo, no relacionado estrictamente con las necesidades del mercado ni con las lógicas o pedagogías de las competencias. En este sentido, se vuelve necesaria la promoción de lo que ha llamado Sousa Santos (2003) como localización, es decir el conjunto de iniciativas que buscan crear o mantener espacios de sociabilidad a una pequeña escala, espacios comunitarios, fundados en relaciones frente a frente, orientados hacia la sustentabilidad y regidos por lógicas cooperativas y participativas como es la que observamos en el bachillerato popular, aunque claro con límites, tensiones y contradicciones constantes y cotidianas.

Desde estos espacios existen posibilidades de cambio respecto a los principios de poder y de control que inciden en el discurso y la práctica pedagógica, pero al considerar discursos instruccionales generados mediante formas distintas de relaciones sociales, como es el caso de los bachilleratos populares, habría que considerar como dice Díaz (1987) que son a su vez generadores de formas distintas de relación social, aunque en el contexto de reproducción. Estas posibilidades de cambio se circunscriben al ámbito de la educación y no queda tan claro que estos cambios puedan generar transformaciones en el ámbito de la división social del trabajo ni en la estructura de clases o, quizás, habría que empezar a estructurar nuevas preguntas para ver qué incidencias tienen al respecto estas propuestas.

Los bachilleratos populares, ¿sólo son expresiones de la crisis social, económica y política? ¿Sólo son nuevas formas de control del Estado para economizar su gobierno? Son formas políticas pedagógicas, y como vimos también referenciadas a experiencias económicas y laborales de sustentación, emergentes a las configuraciones actuales del modelo, y que abren una posibilidad de pensar un futuro distinto. No sólo son expresiones de una crisis ni nuevas formas de control, sino maneras de intentar construir una realidad distinta. Se trata de la construcción de nuevas formas de socialización que emergen, de prácticas y discursos pedagógicos e institucionales distintos y que constituyen a los individuos como ciudadanos implicados en un sistema de solidaridad, cooperativismo, responsabilidad, confianza y participación. Pero ¿cuál es el grado de aceptación que tendrá en la trama social este tipo de subjetividad que forma el

bachillerato popular? Quizás aquello que genera el dispositivo pedagógico emergente en las subjetividades de los estudiantes son valores, compromisos, y por qué no, habilidades para incorporarse más a una empresa recuperada, o a otra organización social, que a otras lógicas laborales, lo cual podría funcionar en sí mismo como un mecanismo más de exclusión y/o precarización. Esta es una tensión más, producto de las caracterizaciones realizadas y, quizás, sería otro tema emergente que se abre desde este desarrollo para posibles futuras investigaciones.

No hay que desconocer, sin embargo, que con la implementación del modelo de desarrollo de políticas neoliberales, entre ellas las educativas, se instala una nueva forma de gubernamentalidad que se despliega articulándose con esa participación comunitaria, de la sociedad civil o de organizaciones sociales emergentes. Son *tecnologías de gobierno* (Foucault, 1990) que establecen nuevas formas de sujeción y control de los individuos bajo la ilusión de una mayor autonomía, inclusión, participación y libertad. Estas tecnologías permiten al Estado economizar el ejercicio del poder y simultáneamente, le permite exhibir su rol de “solucionador” de los problemas sociales a partir de sus políticas educativas.

Entonces, la producción del dispositivo pedagógico emergente en y desde los bachilleratos populares se funda en una tensión central entre un Estado que apela a comunidades como objeto de gobierno convocando a la participación y al compromiso, a la vez que hay organizaciones sociales emergentes y sujetos que construyen sus subjetividades, sus experiencias, sus prácticas y sus propias demandas. Entre estas tensiones de organizaciones sociales produciendo emergentes educativos y las tendencias hacia nuevas formas de gubernamentalidad del Estado a través de su desresponsabilización como garante de la educación como derecho social para todos, en la relación individuo responsable – comunidad autogobernada o movimiento emergente que sustituye la relación que previamente existía entre ciudadano social y sociedad, se desarrollaron todos los fundamentos y análisis de esta tesis.

Por ello y con el propósito de no “proponer un final feliz, donde los humanos podrán ser grises, sufrir dolores, enamorarse, y vivir sus vidas sin manipulaciones” (Dussel, 2003, p. 80), no queremos producir análisis imbuidos de un exacerbado y ciego optimismo pedagógico; por eso, pretendimos caracterizar un dispositivo pedagógico que si bien configurado por experiencias educativas emergentes y en cierto modo diferentes a la educación secundaria “tradicional” ofrecida por el Estado, es cierto también que están enmarcadas como propuestas al interior del mismo Estado.

¿Son respuestas o luchas colectivas que pugnan por revertir el orden desigual en el ámbito educativo o bien son nuevas tecnologías de gobierno como nuevas tácticas de control de aquellos que intentan resistir? ¿Por qué hacerse esta pregunta en este

momento? Por un lado, nuevos mecanismos modulados y programados por las autoridades políticas son utilizados para vincular las acciones de un heterogéneo conjunto de organizaciones, entre ellos los bachilleratos populares, gobernándolas a distancia a través de la “instrumentalización de una autonomía regulada” (Rose, 1997, p. 29). Sin embargo, por otro lado consideramos que todas las reformas educacionales “deben ser situadas en el contexto de las relaciones contestatarias entre el Estado y los movimientos sociales en un proceso mayor de reproducción cultural y cambio” (Torres y Morrow, 2008, p. 229). Por tanto, son espacios de confrontación entre dos dimensiones: la de los sujetos de esas experiencias-estudiantes y docentes pero también trabajadores-, y la del Estado.

Considerar solamente a estas experiencias como un instrumento más que tiene el Estado para dismantelar desde algún lugar los discursos y prácticas de organizaciones sociales emergentes y volver a estructurarlos a su favor, regulando a la distancia algo que debería garantizar, es minimizar y reducir el carácter y la potencia de estas experiencias, es decir, sus posibilidades de organizar y gestionar nuevas formas en la educación, tanto en los contenidos como en los formatos de transmisión. Pero, sin duda, tenerlo en cuenta para su análisis, nos permite ver las pugnas y las luchas en las que se encuentran instaladas estas experiencias escolares.

La segunda dimensión, acerca del lugar del Estado con respecto a estas experiencias, que no fue profundizada y que sería motivo de desarrollo de otra tesis completamente distinta, es la que nos hace ser un poco menos optimistas. Esto no quita que hayamos visto que el impulso educativo en estas experiencias para jóvenes y adultos, luego del trabajo en terreno realizado durante dos años y luego de este desarrollo, tiene que ver principalmente con orientar hacia otros rasgos la formación, en contraste con el orden social afirmado en las escuelas secundarias/medias tradicionales, resignificando de alguna manera, aunque sea por momentos, el vínculo saber y poder entre los sujetos de esta comunidad. La problemática principal y el desarrollo de esta tesis fue, centralmente, en torno a la vinculación entre relaciones sociales, prácticas discursivas y subjetividades. Analizamos cómo las relaciones sociales, -y, por tanto, la formación explícita e implícita que se intenta desarrollar- al interior del bachillerato se correspondían con las relaciones sociales que la empresa recuperada produce con la finalidad de producción de determinadas subjetividades.

El proceso realizado en esta tesis fue describir y analizar la conformación y organización al interior del dispositivo pedagógico emergente en relación con la comunidad que comienza a estructurar, para dar cuenta de los discursos y las prácticas como resistencia contra aquello que propone el Estado como escuela o, como lo llaman los sujetos del bachillerato popular, con la “escuela tradicional”, marcando algunas

limitaciones y contradicciones. Es decir, damos cuenta de procesos internos del bachillerato popular en la configuración del dispositivo pedagógico emergente, sus prácticas discursivas y las dificultades en el hacer de estudiantes y docentes. Estas prácticas que se producen en el bachillerato popular -lo que puede ser dicho y pensado, quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad-, conllevan significados y ciertas relaciones sociales, construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder y las de resistencia. Desde allí nos produjeron otros distintos interrogantes que podrían ser motivos de futuras investigaciones o, simplemente, interrogantes abiertos por esta investigación:

- ¿Cómo se puede analizar el bachillerato popular como política educativa pública?
- ¿Qué respuestas dan las propuestas del bachillerato popular a los problemas de oferta en educación de jóvenes y adultos en la Argentina del siglo XXI?
- ¿Cómo se configuran las trayectorias laborales de los egresados de los bachilleratos populares?
- ¿Cuáles son las expectativas educativas futuras de los egresados de los bachilleratos populares?
- ¿Qué duración y sustentabilidad tendrán las propuestas de los bachilleratos populares siendo parte de la oferta del Estado en educación?
- ¿Aquello que el bachillerato popular enseña son valores/saberes que deberían alcanzar universalidad o bien necesidades de experiencias productivas puntuales de algunos sujetos/trabajadores/estudiantes/docentes?

Estas preguntas pueden generalizarse en la preocupación que plantea Dubet (2004) con relación a si “¿pretenden refundar un proyecto escolar que vaya más allá del debilitado programa institucional actualmente vigente?” (p. 34). Por ello, la urgencia del compromiso como la acción para la igualdad deben, dice Lazzaratto (2006), subordinarse a una “política del acontecimiento o a una política del devenir” (p. 194) mediante dispositivos, técnicas, enunciados, es decir a una multiplicidad de elementos que constituyen un agenciamiento a la vez pragmático y experimental. Implica la constitución de instituciones, que no es preciso identificar con las del poder constituido. Así, partimos de estos espacios que denominamos dispositivos pedagógicos emergentes, los bachilleratos populares, que no están dados sino que son una producción cotidiana para “comenzar desde estas líneas emergentes que se configuran entre relaciones de dominación y relaciones estratégicas que inventan nuevas formas de subjetivación” (Lazzarato, 2006, p. 227). Los bachilleratos populares, rechazan a las instituciones “tradicionales”, pero a la vez tratan de crear nuevas instituciones, y “se trata de

instituciones paradójicas, puesto que deben ser tan inestables, agrietadas, excéntricas, fracturadas, como los devenires que deben favorecer” (Lazzarato, 2006, p. 194).

Los bachilleratos populares se constituyen en una forma de hacer educación que nos ofrece un intento de activar un lugar y donde la posibilidad de subjetivación es todavía posible a pesar del contexto de exclusión y marginación. Y es en este punto que la pedagogía que nos muestran desde estas experiencias es la aventura de lo posible y el descubrimiento de nuevas vías de exploración; cuestiones centrales para luchar por la recuperación universal de una mejor educación. Como dice Dubet (2004) “es preciso estar en condiciones de proponer una alternativa, la de una escuela más justa y más respetuosa de los individuos” (p. 35) porque ya no se trata sólo de democratizar el acceso a la escuela, “hay que democratizar también el éxito gestionando lo mejor posible la inevitable heterogeneidad en las clases” (Meirieu, 1998, p. 136). Pero estas formas de hacer, como pusimos énfasis en todo el proceso de escritura, no están exentas de dificultades, limitaciones y/o contradicciones.

Analizamos estas formaciones discursivas en el bachillerato popular como “un espacio de disensiones múltiples, un conjunto de oposiciones diferentes cuyos niveles y cometidos es preciso describir” (Foucault, 2007a, p. 203), a través de las dificultades en el hacer el dispositivo pedagógico emergente en sus dimensiones principales, -las asambleas, la regulación de las conductas a través de “pautas de trabajo”, la conducción a través de un equipo de coordinación, el cooperativismo no sólo como contenido curricular sino como forma de relación social, algunas de las características generales de los saberes y de los recursos para su construcción y/o producción, los procesos de evaluación-, visualizadas a partir de la metodología de relevamiento y análisis de la información propuesta como aquellas características predominantes en estas propuestas.

Dimos cuenta con estos análisis de los bachilleratos populares, cómo es un grave error delimitar los debates sobre las desigualdades, sean educativas o sociales, hacia los mismos sujetos y/o grupos a través de nuevas teorías -como el prudencialismo, las nuevas teorías del capital humano o las pedagogías de las competencias- que ponen la responsabilidad de todas las acciones en los mismos sujetos (Pearce y Tombs, 1998). Y sin dudas que la capacidad de los ciudadanos para generarse un yo políticamente posible, como dice Cruikshank (1996), depende de las tecnologías de subjetividad y ciudadanía que unen los objetivos y deseos personales al orden y la estabilidad social, uniendo el poder con la subjetividad, generando espacios distintos y emergentes y generando otros lazos sociales ligados con objetivos políticos que posibilitan la formación de sujetos un poco más críticos, transformadores, cooperativos, activos, responsables, comprometidos, que aquellos que propone la escuela “tradicional”.

En este sentido, son productores de conocimiento mediante una especie de determinados principios pedagógicos que fuimos relevando en el trabajo en terreno y que van configurando las prácticas discursivas pero también las dificultades en el hacer de los bachilleratos en función de: a) Educador y educando son “compañeros” que trabajan juntos. b) Aprender la importancia del trabajo social y cooperativo. c) Recuperar y fomentar valores como la solidaridad, el compañerismo, el trabajo colectivo, la responsabilidad, el compromiso, la confianza. d) La escuela como espacio para aprender a auto-organizarse/ autogestionarse. e) Aprender a decidir, a respetar al otro, a respetar las decisiones del colectivo. f) La participación como contenido principal a enseñar y a aprender, democratizando la institución escolar y posibilitando la inclusión de todos. g) Sostener relaciones sociales al interior de la escuela de confianza.

Estos denominados principios pedagógicos implican una reconstrucción activa por parte de los sujetos en su desarrollo, algo que también funcionaría como un principio en sí mismo. Muchas de las prácticas que se producen en el bachillerato popular parten por comprender y reconocer a los otros, para poder pensar en posibilidades pedagógicas productivas. Es decir, se constituyen en prácticas de resistencia que son creaciones, innovaciones, formas de enseñar y formas de aprender que partan desde aquello que el otro, el estudiante, es.

Si las prácticas se constituyen como prácticas de resistencias, también es cierto, como desarrollamos a lo largo del capítulo tercero y el cuarto, que puedan adoptar formas diferentes, como un acto violento, pueden o no ser conscientes ni tener que ver necesariamente con decisiones racionales y libres (Murillo, 1996). Son luchas inmediatas porque los estudiantes viven las instancias de poder que están más cercanas a ellos, que ejercen su acción sobre ellos, no se refieren al enemigo principal sino al enemigo inmediato y tampoco esperan solucionar los problemas en un futuro preciso, ni cercano ni menos aún lejano, así como tampoco buscan ser luchas revolucionarias, ni el fin de la lucha de clases, ni la transformación social (Foucault, 1988). Son prácticas discursivas que figuran como resistencia, que se resisten a una forma de conducir o de ser conducidos, pero que, en esas nuevas formas también presentan tensiones, contradicciones, dificultades internas. De ahí la importancia de seguir explorando, analizando, debatiendo e intercambiando acerca de las características esenciales de estas organizaciones y del posible impacto que en la sociedad puedan tener sus discursos y sus prácticas en lo político, educativo, social y económico pensando que “en la política educativa es importante recuperar el horizonte del largo plazo. (...) La educación es una apuesta a largo plazo. Es una voluntad de darle forma al futuro, de recrear lo humano. Sin este largo plazo, tiene poco o ningún sentido” (Dussel, 2003, p. 89).

## **Anexo Metodológico**

**Una realidad social que, a pesar de todo, no está vacía y requiere de una metodología de campo y de análisis comprometida y compleja.**

No sólo que ya no se pueden estudiar los fenómenos sociales como si fueran cosas externas, sino que las cosas, al igual que la sociedad, se separan de sus sentidos (Gatti, 2004). Es por ello que la sociedad se sumerge en el vacío. Sin embargo, en este espacio –como analizamos en el primer capítulo (apartado 1.1), espacio con un Estado transformado-, aún producir teoría es posible. Dice Gatti (2004), vacío social como “vacío de valores”, “vacío de futuro”, “vacío de perspectivas”, “vacío de poder”, “vacío político”. “Vacío, en fin, de todas las cosas que se encontraban en las sociedades modernas: seguridad, poder, valores, socialización. Vacío que por eso es percibido como ausencia, ausencia que reclama, además, ser llenada de inmediato” (p. 5). El desafío, entonces, pasa por poner en juego una propuesta metodológica innovadora, comprometida, compleja, científica, política y posible.

La flexibilidad o la liquidez de los objetos de estudio no hace más que instalarnos en el debate sociohistórico, epistemológico y metodológico acerca de las ciencias sociales. Por ejemplo, si concebimos los conceptos educación o trabajo como abstractos y/o estáticos, podemos pensar que haya un vacío en el que la sociología no pueda operar. En contraposición, si pensamos esos significados como constructos socio-históricos dinámicos (Grinberg, 2003) que están determinados por los cambios y las experiencias que los sujetos vivencian en el contexto, entonces debemos tomarlos como conceptos que no se pueden definir de una única manera ya que se producen variaciones según lugar, tiempo y/o actor social. El objeto va mutando a medida que cambian las condiciones sociales, materiales y/o culturales de existencia y entonces podremos empezar a pensar que en el vacío social existen cosas, por tanto empezar a llenarlo. Por

eso también dice Gatti (2004) que “las condiciones históricas y sociales en donde el vacío social es posible son fundamentales, porque el vacío social sólo se da en condiciones de sociedad” (p. 21). Y en este debate, se vuelve fundamental concebir, comprender y analizar, como bien lo explica De Marinis (2005) –tal como expusimos en el primer capítulo (apartado 1.6)- la desconversión de lo social a través de la reactivación del viejo concepto sociológico de comunidad, o bien como lo denominamos en esta tesis, la producción del dispositivo pedagógico emergente.

Analizar el dispositivo pedagógico emergente - las prácticas discursivas y las dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en los bachilleratos populares- requiere adoptar diferentes dimensiones de investigación. Apostamos a nuevas formas de acercamiento a lo social, en contra de las ideas de neutralidad social y/o valorativa en la investigación, que nos permitan construir una mirada socioeducativa creativa de las escuelas en general.

Aquí, la genealogía se nos hace necesaria y hasta quizás posible. Pero, ¿qué significa adoptar (o intentar) un punto de vista genealógico en la investigación socio-educativa? El enfoque genealógico de la investigación educativa, según Marshall (1997) supondría cambios notables en la metodología. Retomamos dos preguntas esenciales que hace este autor para pensar el desarrollo de este apartado sin querer ser exhaustivo ni dar una respuesta acabada y totalmente definida al respecto: “¿Dónde y cómo podría desarrollarse el enfoque de Foucault en la educación? ¿Dónde debería o podría desarrollarse este enfoque y qué procedimientos generales seguirían?” (Marshall, 1997, p. 27). En principio hay que afirmar que, según Marshall (1997), la genealogía amplía el ámbito de investigación y se ocupa de las fuerzas y de las relaciones de poder conectadas con las prácticas discursivas. La relación de poder- saber es necesaria para la genealogía y, en este sentido, Foucault (2007a) nos previene con respecto al discurso que se trata de analizar, ya que “jamás es posible asignar, en el orden del discurso, la irrupción de un acontecimiento verdadero: más allá de todo comienzo aparente hay siempre un origen secreto, tan secreto y tan originario, que no se le puede captar del todo en sí mismo” (p. 38).

Es difícil poder abarcar en una tesis de maestría dicha perspectiva y análisis, aunque sí fue y es un objetivo en este proceso de investigación que no inicia ni culmina en este texto. La perspectiva genealógica de investigación puede ser fruto de toda una vida de trabajo y, en este sentido, retomamos por ejemplo, en el segundo capítulo (apartado 2.3), reflexiones de otros procesos de investigación llevados adelante con anterioridad al trabajo de investigación y de campo elaborado específicamente para esta tesis, y que tenían que ver con las miradas puestas específicamente sobre las empresas recuperadas. Además, este proceso de investigación tampoco culmina al finalizar esta

escritura, las reflexiones sobre prácticas discursivas de estudiantes y docentes como resistencia son objeto de investigación que llevamos adelante en mi proceso de formación doctoral, aunque con diferente perspectiva.

Ahora bien, el enfoque de Foucault en educación también puede ser abarcado desde una perspectiva o análisis arqueológico. Adoptamos, en esta tesis, esa forma de análisis ya que la mirada que aquí se propone pretende “definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a reglas. (...) Definir los discursos en su especificidad. (...) Seguirlos a lo largo de sus aristas exteriores y para subrayarlos mejor. (...) Define unos tipos y unas reglas de prácticas discursivas que atraviesan unas obras individuales” (Foucault, 2007a, p. 181-182).

Para ello, al principio del recorrido del diseño de investigación esperamos generar espacios para debatir la producción de una educación distinta, aquello que configura las propias vidas de los sujetos en los bachilleratos: cómo viven su cotidiano, cuáles son sus lugares en ellos y en la sociedad, qué buscan en la escuela, cuáles son sus aspiraciones, que les gustaría hacer con sus vidas. Sin entender estas dimensiones, no hubiésemos podido dar cuenta de los procesos llevados adelante en el bachillerato popular. Son objetivos que, como veremos en este anexo, fuimos logrando de acuerdo avanzaba el trabajo de campo y nuestro conocimiento hacia los estudiantes, los docentes y el espacio educativo.

El trabajo de campo consistió en relevar algunos de los rasgos característicos del dispositivo pedagógico emergente a través de prácticas discursivas de los estudiantes y docentes, específicamente, en un Bachillerato Popular que funciona en la empresa recuperada Chilavert situada en uno de los barrios periféricos de la Ciudad de Buenos Aires (Pompeya) durante 2007 y 2008. Recuperar esos discursos “como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2007a, p. 68) implicó las siguientes actividades/acciones con un cronograma consecutivo tal como expresamos aquí:

- 1) Elaborar el estado del arte y la construcción teórica del objeto de estudio a través de la búsqueda bibliográfica de fuentes teóricas y de relevamiento de trabajos empíricos análogos (investigaciones, trabajos de campo, entrevistas, testimonios, etc.).

- 2) Diseñar el trabajo de campo: selección de la escuela, de la muestra y la elaboración de los primeros instrumentos de obtención de información: entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes del bachillerato popular Chilavert y de otros bachilleratos populares.

- 3) Desarrollar la primera etapa de trabajo de campo.

4) Procesar y analizar los datos de la primera etapa de trabajo de campo identificando los temas emergentes y los conceptos claves mediante la codificación para su precisión temática en una red conceptual.

5) Devolver y transferir el procesamiento de la información a los miembros del bachillerato popular Chilavert mediante la realización de un taller.

6) Procesar y analizar la información producto de la reunión/taller en el bachillerato y contrastarla con las hipótesis elaboradas.

7) Diseñar la segunda etapa de trabajo de campo: observaciones de los espacios del Bachillerato Chilavert para obtención de información y contrastación de hipótesis a partir de lo realizado en las etapas anteriores: observaciones no participantes (de clases, asambleas, charlas personalizadas entre docentes y estudiantes y “actos”); observaciones participantes de recreos, fiestas para recaudar fondos y clases públicas.

8) Desarrollar la segunda etapa de trabajo de campo y sistematizar tanto documentos internos del Bachillerato Popular Chilavert como documentos internos de la totalidad de los Bachilleratos Populares y de la CEIP (Cooperativa de Educadores e investigadores Populares).

9) Procesar y analizar los datos de la segunda etapa de trabajo de campo identificando los temas emergentes y los conceptos claves mediante la codificación para su precisión temática en una red conceptual.

10) Diseñar la tercera y última etapa de trabajo de campo: la construcción conjunta y colectiva con los coordinadores del bachillerato popular Chilavert de una encuesta para aplicar a todos sus estudiantes, en función de intereses propios de investigación pero también recuperando muchas preocupaciones de los propios docentes.

11) Aplicar la encuesta a todos los estudiantes de Chilavert.

12) Procesar y analizar los datos de la tercera etapa de trabajo de campo identificando los temas emergentes y los conceptos claves mediante la codificación, para su precisión temática, en base al trabajo cuantitativo con el SPSS.

13) Devolver y transferir el procesamiento de la información a los miembros del bachillerato popular Chilavert mediante la elaboración de un documento diagnóstico haciendo las caracterizaciones de todas y cada una de las dimensiones relevadas.

14) Analizar y comparar la totalidad de la información.

15) Realizar este informe de tesis que dé cuenta tanto de los resultados previstos como del proceso transcurrido a lo largo de la investigación.

La elección de realizar el trabajo de campo en un solo bachillerato, aunque teniendo algunos patrones de control con entrevistas de docentes y estudiantes de otros bachilleratos populares, hace referencia no sólo a la profundización y el compromiso sino a la creencia, como dicen Deleuze y Guattari (1988), en que “la diferencia no se

establece entre lo social y lo individual (o interindividual) sino entre el dominio molar de las representaciones, ya sean colectivas o individuales y el dominio molecular de las creencias y de los deseos, en el que la distinción entre lo social y lo individual carece de sentido, puesto que los flujos ya no son ni atribuibles a individuos ni sobreencodificables por significantes colectivos” (p. 223). De ahí la posibilidad de hacer generalizaciones durante muchos pasajes de esta tesis.

Describimos, como dice Foucault (2007a), “la formación de los objetos de un discurso” (p. 67) intentando fijar el comienzo de relaciones que caracterizan las prácticas discursivas de estudiantes y docentes en un bachillerato popular desarrollando una metodología de investigación de base múltiple, “el estudio arqueológico está siempre en plural y se ejerce en una multiplicidad de registros” (Foucault, 2007a, p. 205), y a través de dos momentos: 1) En un primer momento mediante observaciones/registros y entrevistas a docentes y estudiantes nos detuvimos en las prácticas discursivas y en las dificultades en el hacer. 2) En un segundo momento, propusimos la contrastación de hipótesis e información relevada en el primer momento, realizando una encuesta a todos los estudiantes del bachillerato. Esta estrategia metodológica comprometida y compleja constó de las siguientes acciones en profundidad:

- I. Participar de la vida diaria de la comunidad escolar.
- II. Un trabajo de campo profundo a largo plazo y que duró dos años.
- III. Compromiso con lo que los propios actores del bachillerato proponían con mi inserción en la escuela.
- IV. Que mis reflexiones constituyeran aportes para producir mejoras en la dinámica escolar del bachillerato.
- V. Participación en actividades extra escolares del bachillerato como marchas, clases públicas, festivales, peñas.
- VI. Estar siempre del lado de investigador comprometido y participante sin nunca trabajar en la institución bachillerato ni adoptar sus propios puntos de vista, es decir lograr una separación con mi propio objeto de estudio.

Así se desarrolló una “articulación de los métodos no convencionales de investigación social (instancias participativas de investigación y técnicas colectivas de obtención y análisis de la información) con métodos convencionales de investigación, cuantitativos y cualitativos” (Sirvent, 1999, p. 140). Pretendí, con este diseño posibilitar la convergencia de modelos metodológicos entendiendo a la metodología como el conjunto de procedimientos para confrontar teoría y empiria (Sirvent, 1999). El desarrollo de la *dimensión de las técnicas de obtención de datos* (Sirvent, 1996) durante los distintos momentos del trabajo de campo, se constituye en un espacio desde el cual

pensar e intervenir en torno a la desigualdad educativa y social de una forma general y, también, en torno a las particularidades y obstáculos institucionales con los que se enfrentan cotidianamente en el bachillerato popular específicamente, a través de la realización de devoluciones o “retroalimentaciones”<sup>49</sup> a las comunidades escolares apoyando a los sujetos para que puedan pensarse activamente y en proyectos a largo plazo en su comunidad. En este mismo sentido, fue particularmente interesante el proceso realizado en la construcción conjunta con los docentes del bachillerato de la encuesta, como ya dijimos en parte por interés propio de relevamiento de información pero también por demanda desde el bachillerato abarcando en muchas preguntas sus preocupaciones tal como remarcábamos en los capítulos de análisis.

En este sentido, la selección del bachillerato popular fue totalmente intencional y arbitraria de acuerdo con la posibilidad de ese campo constante, profundo y comprometido. En el momento de empezar el trabajo en terreno sólo había tres bachilleratos en Ciudad de Buenos Aires y el resto de ellos (ocho más) estaban en la provincia de Buenos Aires. La elección, en principio, se justificó en la posibilidad de ir todas las semanas en función de la cercanía. Esto me iba a permitir sostener las visitas en el tiempo y mantener mis otras actividades laborales y académicas.

El emplazamiento territorial de cada uno de estos tres bachilleratos influyó en la toma de decisiones para finalmente elegir el bachillerato Chilavert. Esta decisión tuvo que ver con dónde se encontraba Chilavert a diferencia de IMPA y de Maderera Córdoba, radicados estos últimos en barrios centrales de la Ciudad de Buenos Aires y no periféricos, tal como Chilavert. Al respecto, suponía que en esas diferencias barriales vinculadas a los indicadores sociales, económicos y educativos encontraría, también, diferentes poblaciones de estudiantes asistiendo a los distintos bachilleratos; decidí comenzar, entonces, por ver qué sucedía en un bachillerato popular de un barrio periférico, y por tanto, estudiantes que viven en emplazamientos con indicadores sociales de mayor vulnerabilidad social y económica.

Una última dimensión que tuve en cuenta en la elección del bachillerato popular Chilavert fue el antecedente que tenía de trabajo de campo en la empresa recuperada Chilavert en procesos de investigación anteriores, tal como lo nombro en el apartado 2.3. Los análisis realizados en esos trabajos de campos anteriores al objeto de investigación construido para esta tesis, fueron de gran utilidad para pensar y analizar las correspondencias que se producen entre el bachillerato y la cooperativa.

---

<sup>49</sup> Los momentos principales para Sirvent (1999) en las sesiones de retroalimentación son: “1. La presentación de la información obtenida y sistematizada por el equipo de investigación. 2. El proceso reflexivo- creativo de los participantes, constituidos en grupos de trabajo. 3. El surgimiento de propuestas para la investigación” (p. 151).

El mecanismo de selección para realizar las entrevistas en profundidad de los docentes y de los estudiantes en el bachillerato popular Chilavert fue en el primer caso por recomendaciones de los docentes que iba entrevistando. Es decir, comencé por un docente el cual me recomendó y pasó el dato de otro docente y así sucesivamente. Por otro lado, a los estudiantes al principio lo elegían los propios docentes. Como todas las entrevistas fueron en sus horarios de clase se seleccionaba a aquellos que terminaban primero una tarea y les quedaba tiempo libre para que los entrevistara, en algunos casos funcionó el azar de la elección del docente y en otros casos funcionó preguntar quién quería ser entrevistado abiertamente. No puse a los docentes ningún requisito para priorizar entrevistar a determinados estudiantes más que a otros, y ése fue un criterio de selección mismo. El compromiso hacia el otro con el que trabajé, pasa también por respetar y tomar en cuenta sus propias decisiones en el campo mismo. En este sentido, construí una muestra basada en criterios intencionales que se amplió hasta su saturación a través del método de comparación constante (Glaser and Strauss, 1967). Con respecto a las *entrevistas flash*, obviamente, no hubo ningún tipo de criterio de selección con anticipación y fueron parte de las propias notas de campo.

Por último, en lo que respecta a la metodología de procesamiento y análisis de toda la información relevada, se realizó a partir de la utilización de dos programas informáticos, Spss y Atlas Ti, para abarcar tanto los datos cuantitativos como cualitativos, respectivamente; ambos programas permiten sistematizar grandes volúmenes de información sin mecanizar el proceso de análisis, a la vez que proveen herramientas para analizar de forma combinada, datos de audio y texto.

En cuanto a la metodología cualitativa de análisis del discurso, implicó buscar en esas prácticas discursivas “un campo de regularidad para diversas posiciones subjetivas. El discurso concebido así (...) es un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo” (Foucault, 2007a, p. 75). Para ello, se trabajó en dos niveles o instancias separadas en el tiempo. En un primer momento, un nivel textual, en el que se realizó la selección de citas o frases de las entrevistas en profundidad codificándolas en un conjunto de categorías o códigos creadas a partir de su repetición en el trabajo empírico hasta su saturación. Estos diversos códigos o categorías fueron las unidades básicas de análisis porque son ya conceptualizaciones mediante el agrupamiento de citas realizado. Como este discurso estudiado, siguiendo a Foucault (2007a), “puede hallarse también en una relación de analogía, de oposición o de complementariedad con otros determinados discursos” (p. 89), se construyeron desde el mismo programa informático Atlas Ti comentarios y relaciones (nuevamente de oposición, de complementariedad, de semejanza, de asociación, de causalidad, de contradicción, de implicancia), entre otras funciones. “Todo este juego de relaciones

constituye un principio de determinación que permite o excluye en el interior de un discurso dado cierto número de enunciados” (Foucault, 2007a, p. 90). Un segundo momento, un nivel conceptual, implicó establecer relaciones entre los elementos mencionados anteriormente, es decir crear redes con los códigos o categorías empíricas para poder construir argumentaciones teóricas. Se trabajó con la interrelación teórica complejizando aquellas categorías construidas para volver a resignificarlas posteriormente. Empiria y teoría se entrelazaron constantemente, en este nivel, en la construcción de conocimiento de esta investigación. Este tipo de construcción del conocimiento nos permitió la posibilidad de generar múltiples categorías de observación y análisis incluyéndolas en una red de relaciones sociales.

En cuanto a la metodología cuantitativa, se relevó y procesó la información de la encuesta mediante el programa estadístico SPSS, realizando desde operaciones sencillas -como distribución de frecuencias o medidas descriptivas- hasta otras más complejas como análisis conjunto o construcción de índices con relación a diferentes variables, dimensiones e indicadores producto de preguntas abiertas y cerradas de la encuesta. Así, los índices construidos a lo largo de los capítulos 3 y 4 –de hacinamiento, de trayectorias escolares, del clima escolar, de participación estudiantil y del compromiso con el cooperativismo- son síntesis de varias expresiones numéricas y la reconstitución de conceptos originales y en donde a cada dimensión se ha asignado diversos indicadores. Son medidas complejas en tanto las producimos combinando los valores obtenidos por un individuo en cada uno de los indicadores propuestos para la medición de cada variable de la encuesta con relación a cada índice construido. Creamos estos índices con el propósito de medir variables complejas, con nivel de medición ordinal y compuestos por diferentes variables utilizándolos como cifra resumen y numérica de los diversos indicadores de un concepto. Se construyeron de tal forma que ordenen a los interrogados, a los estudiantes, en función de esas variables específicas que mencionamos anteriormente, operacionalizándo un concepto abstracto o variable compleja del cual se desprenden dimensiones, sub dimensiones e indicadores en forma de preguntas incluidos en el cuestionario. Estas operaciones simples o más complejas de las variables en estudio se realizaron “cruzando” con una variable que consideramos central que fue el “curso escolar”. Básicamente, esta elección se adoptó para poder tener algún grado de comprobación de las modificaciones o no de las prácticas discursivas de estudiantes en el transcurso de su recorrido escolar por el bachillerato popular.

El análisis e interpretación de la información a través de la combinación de metodologías permitió el desarrollo de categorías empíricas en una primera instancia y su interrelación con conceptos trabajados teóricamente en una segunda instancia,

fundamentalmente a partir de la “triangulación”<sup>50</sup> de los datos. Trabajar con diferentes tipos de datos referidos a un mismo fenómeno (Sirvent, 1999) y la información que se obtuvo a través de esa diversidad nos ofreció criterios de validez confiables que permitieron construir explicaciones completas, refutar o generar nuevas hipótesis, construir o reconstruir información (Rosenstein, 2002). Proponemos desde esta metodología compleja, una práctica observadora y comprometida para comprender la formalidad de estas prácticas discursivas, enfocando la atención en los comportamientos, intereses y deseos de estudiantes por un lado, pero también en los intereses y preocupaciones de los docentes por otro.

---

<sup>50</sup> “La triangulación es definida por Denzin (1978: 291) como la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno” (Sirvent, 1999, p. 140).

## Referencias Bibliográficas

- Albano S. (2004). *Michel Foucault. Glosario de aplicaciones*. Bs. As., Editorial Quadrata.
- Althusser L. (1975). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Bs. As., Nueva Visión.
- Arendt H. (1996). “¿Qué es la autoridad?” En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Ed. Península.
- Aronson P. (2004). “Max Weber. Educación, ciencia, universidad”. En *Pensamiento Universitario*. Año 11. Nº 11. Bs. As.
- Arroyo M. (1999). “As relações sociais na escola e a formação do trabalhador”. En *Trábalo, Formação e currículo*. Brasil, Xama VM Editora e Gráfica.
- Arroyo M. (2001). “Educación en tiempos de exclusión”. En *Gentili y Frigotto (comp.). La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Bs. As., Colección Grupo de Trabajo-CLACSO.
- Ball S. (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Ediciones Morata.
- Baudelot C. y Establet R. (1990). *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI.
- Bauman Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, Gedisa.
- Bauman Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- Beccaria L. y Serino L. (2001). “La baja calidad del empleo en los noventa”. En *Revista Enoikos Nº18*. Facultad de Ciencias Económicas. Bs. As.
- Benveniste E. (2001). *Problemas de lingüística general I*. Bs. As., Siglo Veintiuno editores.
- Bernstein B. (1973). *Class, Codes and Control. Vol 1*. London, Paladin.
- Bernstein B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona, El roure.

Bernstein B. (1994). "La estructura del discurso pedagógico". En *Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid, Ed. Morata. Fundación Paideia.

Bernstein B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Ed. Morata. Fundación Paideia.

Bernstein B. y Díaz M. (1985). "Hacia una teoría del discurso pedagógico". En *Revista Colombiana de Educación*. Bogota.

Berthelot J. M. (2003). *La construcción de la sociología*. Bs. As., Nueva Visión.

Bialakowsky A. y Fernández B. (1994). *Las articulaciones laborales. Los estibadores del puerto de Buenos Aires*. Bs. As., Centro Editor de América Latina.

Bonal X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.

Bourdieu P. y Saint Martin M. (1975). "Las categorías del discurso profesoral". En *Propuesta Educativa. N° 19*. Bs. As.

Bourdieu P. (1979). "Los tres estados del capital cultural". En *Actes de la Recherche de Sciences Sociales*. París.

Bourdieu P. (1990). "El racismo de la inteligencia". En *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.

Bowles S. y Gintis H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI.

Braslavsky C. (1985). *La discriminación Educativa en Argentina*. Bs. As., Grupo Editor Latinoamericano.

Braverman H. (1987). *Trabajo y capital monopolista*. México, Nuestro Tiempo.

Caracciolo B. y Foti L. (2003). *Economía solidaria y capital social. Contribuciones al desarrollo local*. Bs. As., Paidós.

Caruso M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera. Alemania (1869- 1919)*. Bs. As., Prometeo Libros.

Castel R. (1996). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Bs. As, Paidós.

Castel R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Bs. As., Manantial.

Castel R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Bs. As., Editorial Topia. Colección Fichas del Siglo XXI.

Coriat B. (1992). *El taller y el cronometro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid, Siglo XXI.

Coriat B. (1993). "Taylor, Ford y Ohno. Nuevos desarrollos en el análisis del ohnismo". En *Estudios del Trabajo* N° 7. Bs. As.

Cruikshank B. (1996). "Revolutions within: self-government and self-esteem". En Barry, A., Osborne, T., Rose, N. (eds.). *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. London, UCL Press.

Davolos P. y Perelman L. (2003). "La intervención sindical en las empresas recuperadas. Un estudio de caso". En *6º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. ASET 2003*. Bs. As.

Dean M. (1999). *Governamentality. Power and rule in modern society*. London, Sage.

De certeau M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México, Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos.

De Ípola E. (1992). "La democracia en el amanecer de la sociología". En *Sociedad* N° 1. Bs. As.

De Marinis P. (1998). "La espacialidad del Ojo miope (del Poder). (Dos Ejercicios de Cartografía Postsocial)". En *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*. Bs. As.

De Marinis P. (1999). "Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)". En *Fernando García Selgas y Ramón Ramos Torre (comps.). Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.

De Marinis P. (2002). "Ciudad, 'cuestión criminal' y gobierno de poblaciones". En *Política y Sociedad. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid*. Vol. 39. N° 2. Madrid.

De Marinis P. (2005). "16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es)". En *Papeles del CEIC. N° 15*. CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva). Universidad del País Vasco. España.

Deleuze G. (1989). "¿Qué es un dispositivo?" En AA VV, *Michel Foucault tphilosophe. Rencontre Internationale*. París.

Deleuze G. (1995). "Post-scriptum sobre las sociedades del control". En *Deleuze G. Conversaciones 1972-1990*. Valencia, Pre-Textos.

Deleuze G. y Guattari F. (1988). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España, Pre – Textos.

Díaz M. (1987). "Sobre el discurso instruccional". En *Revista Colombiana de Educación. N° 17*. CIUP. Bogota.

- Dubet F. (2004). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” En *Tenti Fanfani E., Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Bs. As., IIPE.
- Dubet F. y Martuccelli D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona, Losada.
- Durkheim E. (1974). *Educación y sociología*. Bs. As., Schapire Editor.
- Durkheim E. (1985). *La división del trabajo social*. Bs. As., Planeta-Agostini.
- Durkheim, E. (1987). *Las reglas del método sociológico*. Bs. As., La Pléyade.
- Durkheim E. (1997). *La educación moral*. Bs. As., Ed. Losada.
- Duschatzky S. (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Bs. As., Paidós.
- Dussel I. (2003). “Lecturas de Matrix: sobre escuelas, tecnologías y futuros”. En *Troimboli J. (ed) Imágenes de los Noventa*. CEPA. Bs. As., El Zorzal.
- Dussel I. (2005) “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 10. N° 27*. México.
- Fajn J. G. (2002). *Cooperativa de recuperadores de residuos. Exclusión Social y Autoorganización*. Cuaderno de Trabajo N° 2. Bs. As., Centro Cultural de la Cooperación.
- Finkel L. (1994). *La organización social del trabajo*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- Fistetti F. (2004). *Comunidad. Léxico de Política*. Bs. As., Nueva Visión.
- Foucault M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Ed. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). “El juego de M. Foucault”. En *Ornicar. Saber y Verdad. Vol. 10*.
- Foucault M. (1986). *La Verdad y las Formas Jurídicas*. México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). “El sujeto y el poder”. En *H.L. Dreyfus y P. Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, UNAM.
- Foucault m. (1990). *Tecnologías del Yo. En Tecnologías del Yo. Y otros textos afines*. Pensamiento contemporáneo 7. Barcelona, Paidós/ I.C.E – U.A.B.
- Foucault, M. (1991). “La Gubernamentalidad”. En *J. Varela y F. Alvarez Uría (coord.). Espacios de Poder*. Madrid, La Piqueta.
- Foucault M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Foucault M. (1994). “La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad”. En *Hermeneutica del Sujeto*. Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Foucault M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.

- Foucault M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- Foucault M. (2007a). *La arqueología del saber*. Bs. As., Siglo Veintiuno editores.
- Foucault M. (2007b). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- Gadotti M. (1993). “Escuela pública y popular”. En *Gadotti M. y Torres C. A. (comps). Educación Popular. Crisis y perspectivas*. Bs. As., Miño y Dávila.
- Galin P. y Feldman S. (1990). *La precarización del empleo en Argentina*. Bs. As., CEAL- OIT- CLACSO.
- Gatti G. (2004). *La teoría sociológica visita el vacío social*. España, Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva. Universidad del País Vasco.
- Gentili P. (2000). “La exclusión y la escuela: el apartheid como política de ocultamiento”. En *Gentili P. (coordinador) Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Bs. As., Santillana.
- Gentili P. (2005). *Pedagogía de la exclusión. Colección Otras Voces*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad.
- Giddens A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- Giddens A. (1997). *Política, Sociología y Teoría Social*. Bs. As., Paidós Editores.
- Giroux H. (1993). *Living Dangerously. Multiculturalism and the politics of difference*. New York, Ed. Peter Lang.
- Glaser B. y Strauss A. (1967). *El descubrimiento de la teoría de Base*. Chicago Aldine Publishing.
- Gluz N., Burgos A. y Karolinski M. (2008). “Movimientos sociales, educación popular y escolarización “oficial”: la autonomía “en cuestión”. En *Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Mar del Plata, Argentina.
- Goddio J. (2001). *Sociología del Trabajo y política*. Bs. As., ATUEL. Colección Punto Crítico.
- Gomes Da Costa A. (2001). *Pedagogía de la presencia*. Bs. As., . Ed. Losada.
- Gordon C. (1991). “Governmental rationality: an introduction”. En *Burchell, Gordon, Miller (eds.): The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Hemel Hempstead. Harvester Wheatsheaf.
- Gorz A. (1998). *Miserias del presente, riqueza de lo posible*. Bs. As., Editorial Paidós.
- Gramsci A. (1974). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Bs. As., Nueva Visión.

Grinberg S. (2003). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Bs. As., Serie Cuadernos de Cátedra, UNSAM.

Grinberg S. (2006). “Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales”. En *Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*. Año V. N° 5. Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Rosario.

Grinberg S. (2007). “Gubernamentalidad: estudios y perspectivas”. En *Revista Argentina de Sociología*. Año 5 – N° 8. Publicación Internacional de Consejo de Profesionales en Sociología. Bs. As., Editores Miño y Dávila.

Grinberg S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs. As., Ed. Miño y Dávila.

Harnecker, M. (2002). *Sin tierra. Construyendo el movimiento social*. México, Siglo XXI.

Hunter I. (1998). *Repensar la escuela*. Barcelona, Ed. Pomares.

Ianni O. (1996). *Teorías de la globalización*. México, Siglo XXI.

Ianni O. (1998). *La sociedad global*. México, Siglo XXI.

Jones R. (1997). Las prácticas educativas y el saber científico. En *Ball S. (1997). Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Ediciones Morata.

Kantarovich G., Kaplan C. y Orce V. (2006). “Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: Socialización y Subjetivación”. En *Kaplan CV (dir.). Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Bs. As., Miño y Davila.

Kaplan, C.; Gluz, N.; Fainsod, P., Alcántara, A. (2003). “Determinismo biológico, innatismo y exclusión en las tesis neoliberales sobre las desigualdades educativas: hacia la construcción de discursos y prácticas alternativos en la producción de nuevas subjetividades”. En *Revista Espacios de crítica y producción*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Revista N° 30. Bs. As.

Kaplan C.V. (2008). *Talentos, dones e inteligencia. El fracaso escolar no es un destino*. Bs. As., Colihue.

Kessler G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Bs. As., UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Kristeva J. (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis*. Santiago de Chile, Cuarto Propio.

Langer E. (2005). “Los estudiantes del nivel medio frente a los condicionamientos del contexto de exclusión y marginación socio- laboral”. En *Juventud, Educación y*

*Trabajo. Debates en orientación vocacional. Escuela media y trayectos futuros.* Colección Ensayos y Experiencias. Nº 56. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

Larrosa J. (1995). *Pedagogía Profana*. Bs. As., Gedisa.

Lazzarato M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Bs. As., Ed. Tinta Limón.

Lazzarato M. y Negri A. (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Río de Janeiro, DP& Editora.

Lemke T. (2006). "Marx sin comillas: Foucault, la gubernamentalidad y la crítica del neoliberalismo". En *Lemke T., Legrand S., Le Blanc G., Montag, Giacomelli M. Marx y Foucault. Claves perfiles*. Bs. As., Ediciones Nueva Visión.

Lerena C. (1999). "Educación y cultura en Max Weber". En *Enguita M. (1999) Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona, Ed. Ariel.

Lewkowicz I. y Corea S. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Bs. As., Ed. Paídos.

Lindenboim J. (2001). "Mercados de trabajo urbanos en la Argentina de los 90". En *Crisis y metamorfosis del mercado de trabajo. Centro de Estudios sobre Población, Empleo y Desarrollo*. Facultad de Ciencias Económicas- UBA. Bs. As.

Lindenboim J. (2001). "El deterioro del mercado de trabajo y las "nuevas" relaciones laborales". En *Revista Enoikos Nº18. Facultad de Ciencias Económicas-UBA*. Bs. As.

Llomovatte S. (1990). "La educación media y el trabajo en la Argentina". En *Propuestas. Educativas Nº 34*. Bs. As.

Llomovatte, S. (1991). *Adolescentes entre la Escuela y el trabajo*. Bs. As., FLACSO / Miño y Dávila ed.

Llomovatte S.; Lucangioli A.; Guelman A.; Duschattzky S.; Kisilevsky M. (1993). "Escuela Primaria y Mundo del Trabajo: Aportes desde una sociología de la educación crítica en los 90". En *Revista del IICE. Nº 2*. Miño y Dávila editores. Bs As.

Llomovatte, S. y Kaplan C. (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Bs. As., Ed. Noveduc.

Llomovatte S. y Langer E. (2005). "Identidades multiculturales en la Escuela Media". En *Revista Perspectivas de la educación, el Siglo XXI desde México y América Latina*. Nº 1. México.

Marshall J. D. (1997). "Foucault y la investigación educativa". En *Ball S. (1997). Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Ediciones Morata.

Meirieu P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, Ed. Laertes educación.

Miller P. y Rose N. (1990). "Governing Economic Life". En *Economy and Society* 23. Routledge. London.

- Murillo S. (1996). "El poder, los cuerpos y las relaciones de fuerza". En *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Bs. As., Oficina de Publicaciones del CBC. UBA.
- Mora- Ninci C. y Ruz G. (comps) (2008). *Sociología Política de la Educación en perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres*. Argentina, Miño y Dávila Editores.
- Morais A. M. (1989). *Socializacao primária e prática pedagógica*. Fundacao Calouste. Gulbenkian. Lisboa.
- Morrow R. A. y Torres C. A. (1995). *Las Teorías de la Reproducción Social y Cultural*. Manual Crítico. Madrid, Editorial Popular.
- Negri T. (2001). "Contrapoder". En *Fontana E., Fontana N., Gago V., Santucho M., Scolnik S. y Sztulwark D. (Comps) (2001). Contrapoder. Una introducción*. Bs. As., Ediciones de mano en mano.
- Oberman, I. (1990). "El perfil de la precariedad en los diferentes sectores sociales". En *Novick, M. y Galin, P.: Pobreza estructural y pobreza coyuntural*. Bs. As., CIAT CLACSO.
- O'Malley P. (1996). "Risk and responsibility". En *Andrew Barry/ Thomas Osborne/ Nikolas Rose (eds.): Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Londres, UCL Press.
- O'Malley P., Lorna W. y Clifford S. (1997). "Governmentality, criticism, politics". En *Economy and Society 26 (4)*. Routledge. London.
- Ortega F. (1999). "La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana". En *Fernández Enguita M. (1999): Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona, Ed. Ariel.
- Panaia M. (1991). *El trabajo negro en la Argentina*. Colección Cuadernos. Instituto de Investigaciones. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Bs. As.
- Parsons T. (1999). *El Sistema Social*. Madrid, Alianza.
- Pearce F. y Tombs S. (1998). "Foucault, Governmentality, Marxism". En *Social & Legal Studies. An Internacional Journal*.
- Perrenoud Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Pineau P. (1994). "El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en la Argentina". En *Revista de Educación. N° 205*. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Madrid.
- Portantiero J. C. (1977). *La sociología clásica: Durkheim y Weber*. Bs. As., Centro Editor de América Latina. Biblioteca Total.

- Portelli H. (1973). *Gramsci y el bloque histórico*. Bs. As., Siglo XXI.
- Puiggrós A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885- 1916)*. Bs. As., Ed. Galerna.
- Puiggrós A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Bs. As., Miño y Dávila Editores.
- Programa de Facultad Abierta (2005). *Las empresas recuperadas en Argentina*. Bs. As., FFyL. UBA.
- Ranciere J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona, Ed. Laertes Educación.
- Riquelme G. C. (1993). “La Comprensión del Mundo del Trabajo. Una propuesta alternativa para la enseñanza media”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As., Miño y Dávila editores.
- Riquelme G. y Razquin P. (1997). “Prácticas de estudio y trabajo de universitarios. Hacia una valoración pedagógica”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As., Miño y Dávila editores.
- Rodrigo I y Langer E. (2005). “Construcción de alternativas sociolaborales y sociopolíticas: revalorizando el derecho a trabajar”. En *XIII Jornadas de Jóvenes investigadores de AUGM (Asociación de grupo Montevideo)*. Universidad de Tucumán. Tucumán.
- Rosanvallón, P. (1995). *La nueva cuestión social*. Bs. As., Manantial.
- Rose N. (1996). “¿The death of the social? Re-figuring the territory of government”. En *Economy and Society* 25. Routledge. London.
- Rose N. (1996). “Identidad, genealogía, historia”. En *Hall S. y Du Gay P. (comps). Cuestiones de identidad cultural*. Bs. As. – Madrid, Amorrortu editores.
- Rose N. (1997). “El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo”. En *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*. (Traducción Julia Varela). Barcelona.
- Rose N. y Miller P. (1992). “Political power beyond the State: problematics of government”. En *British Journal of Sociology* (43), 2. London.
- Rose N.; O`Malley P- y Valverde M. (2006). “Governmentality”. En *Revista Law & Society*. Annual Review.
- Rosenstein, B. (2002). “Uso del video en la investigación en ciencias sociales y la evaluación de programas”. En *International Journal of Qualitative Methods* 1 (3).
- Schultz T. W. (1972). “Inversión en Capital Humano”. En *Blaug M.: Economía de la Educación. Textos escogidos*. Tecnos. Madrid, Siglo XXI.

Sennett R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.

Sirvent M. T. (1996). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Bs. As., FFyL- UBA.

Sirvent M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el Barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Bs. As., Miño y Dávila Editores.

Sirvent M. T., Clavero S. y Feldman M. A. (1990). "La demanda educativa de los sectores populares: propuesta de categorías para su análisis". En *Revista Argentina de Educación*. Bs. As.

Sousa Santos B. (2003). *La caída del Ángel Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá, ILSA.

Svampa M. (2005). *La sociedad excluyente*. Bs. As., Ed. Taurus.

Taberner Guasp J. (1999). *Sociología y Educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*. Madrid, Tecnos.

Tanguy L. (2003). "De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias". En *De la Garza Toledo E y J.C. Neffa. El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Bs. As., CLACSO.

Taylor S y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Bs.As., Paidós.

Terrén E. (1996). "Las aulas desencantadas. Max Weber y la educación". En *Política y Sociedad*. Nº 21. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Madrid.

Thaites Rey M. (1993). "La noción gramsciana de hegemonía en el convulsionado fin de siglo". En *Doxa, Cuadernos de Ciencias Sociales*. Año 1, Nº 2. Bs. As.

Torres C. A. (2008). "Teoría crítica y sociología política de la educación: argumentos". En *Mora Nincy y Ruíz (comps): Sociología política de la educación en perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres*. Argentina, Miño y Davila Ediciones.

Torres C. A. y Morrow R. (2008). "El Estado, los movimientos sociales y la reforma educacional". En *Mora- Ninci C. y Ruz G. (comps). Sociología Política de la Educación en perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres*. Argentina, Miño y Dávila Editores.

Varela J. (2009). "Sociología de la educación. Algunos modelos críticos". En *Reyes R. (dir.). Diccionario crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico social. Tomo 1*. Madrid, Ed. Plaza Valdés. Universidad Complutense.

- Vera M., Schiaritti L. y Langer E. (2005). "Maternidad y paternidad adolescente en la escuela: desafíos de inclusión social". En *Sexualidad, salud y derechos. Colección Ensayos y Experiencias. N° 57*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- Weber M. (1987). *Política y Ciencia*. Bs. As., Leviatán.
- Weber M. (1999). "Los literatos chinos". En *Enguita M. (1999): Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Weber M. (2004). *Economía y sociedad*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- Willis P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Ediciones Akal.
- Zibechi R. (2003). "Los movimientos sociales latinoamericanos. Tendencias y desafíos". En *Revista N° 9. OSAL/Clacso*. [www.osal.clacso.org](http://www.osal.clacso.org).
- Zibechi R. (2004). "Los movimientos sociales como espacios educativos". Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Sociología de la Educación*. Bs. As.
- Zibechi R. (2006). *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*. Bs. As., Ed. Tinta Limón.
- Zibechi R. (2008). *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Bs. As., Ed. La Vaca.