

**V Jornadas de Sociología de la UNLP y I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales.**  
**“Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social”**

**La Plata, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008**

**Mesa J 23. Jóvenes, escuela media y procesos de desigualdad**

Coordinadores: Lucía Litichever (FLACSO); [lucialitichever@gmail.com](mailto:lucialitichever@gmail.com)

Mariana Nobile (UNLP – FLACSO/CONICET); [mnobile@flacso.org.ar](mailto:mnobile@flacso.org.ar)

Pedro Nuñez (FLACSO – CONICET); [pnunez@flacso.org.ar](mailto:pnunez@flacso.org.ar)

**Prácticas de resistencias, gobierno escolar y producción de dispositivos pedagógicos emergentes. Repensando la escuela media “tradicional” desde los Bachilleratos Populares.**

*Langer Eduardo*<sup>1</sup> - [edul@sion.com](mailto:edul@sion.com)

Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

**Introducción**

Pensar a la escuela media interrelacionando el estudio de la política pública educativa, demandas de movimientos sociales emergentes<sup>2</sup> y responsabilidad de la producción académica es de incipiente origen y desarrollo. Concebir a la educación desde los contrapoderes o desde los poderes de abajo hacia arriba generadas desde situaciones empíricas, nos permite describir la configuración de dispositivos pedagógicos emergentes desde el punto de vista de prácticas de resistencias de estudiantes y docentes. Para ello nos detendremos en las maneras de hacer, sentir, hablar<sup>3</sup>, pensar de los docentes y estudiantes y en los sistemas de regulación de las conductas puestos en marcha en los bachilleratos populares<sup>4</sup> a diferencia de las escuelas tradicionales.

Pero también y si considero que la producción pedagógica del sujeto es analizada fundamentalmente desde el punto de vista de la subjetivación, desde cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Docente en la Cátedra de Sociología de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Investigador Tesista del UBACYT: “Sociología de la educación y compromiso social. Dimensiones y debates en el campo de la vinculación universidad – sociedad. dimensiones y debates socioeducativos en el campo de la formación de trabajadores” del Instituto de investigación en Ciencias de la Educación (ICE) -Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dirigido por Silvia Llomovatte.

<sup>2</sup> No focalizaré mi atención en si los bachilleratos populares son o no movimientos sociales emergentes en esta ocasión, pero sí los considero como tales de acuerdo a lo que los mismos actores perciben, creen, se identifican.

<sup>3</sup> Como dicen Apple M. y Kristen L. Buras (2006) the subaltern speak: ¿In Whose voices?. Pág. 43.

<sup>4</sup> Son escuelas organizadas y gestionadas por distintas organizaciones sociales en Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. Tomaré para la presente específicamente las prácticas que acontecen en uno de esos bachilleratos populares de la Ciudad de Buenos Aires.

(Larrosa J. 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-, creo entonces relevante tener en cuenta que el problema de la gobernabilidad --que “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”<sup>5</sup> - será el aporte principal de análisis en esta ponencia.

Presentaré a partir de referentes empíricos, específicamente dos dimensiones de la producción de dispositivos emergentes: 1. La distancia que tienen estos emergentes educativos con la escuela que históricamente produjo el Estado y sus propuestas pedagógicas generales de educación para jóvenes y adultos. 2. La reconfiguración del gobierno escolar desde la producción de prácticas de resistencias. Creemos que son dimensiones fundamentales para poder abordar estas experiencias críticas a aquellos dispositivos pedagógicos oficiales que se configuran con las denominadas sociedades de control o de gerenciamiento, y que producen tipos de subjetividad distintas a las configuraciones escolares modernas. Estos dispositivos pedagógicos emergentes son producto/ resultado de las políticas de exclusión social, llamadas neoliberales, pero también de propuestas de construcciones colectivas diferentes, distintas, innovadoras, como mostraremos a continuación.

La presente ponencia, es parte del proyecto de tesis de maestría que estoy desarrollando en la actualidad y que se apoya en el proyecto UBACyT “Sociología de la educación y compromiso social. Dimensiones y debates socioeducativos en el campo de la formación de trabajadores” de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Algunos objetivos de la presente investigación tienen que ver con: a. Caracterizar las prácticas de resistencias que estudiantes y docentes de los bachilleratos populares identifican como tales. B. Describir el gobierno y la regulación de las conductas en el cotidiano del bachillerato popular. C. Identificar las continuidades y discontinuidades entre los sistemas de sanción, control escolar, distribución y organización del espacio/ tiempo y de la tarea del dispositivo pedagógico emergente en relación con el dispositivo escolar “tradicional”. Una práctica observadora y comprometida es necesaria para comprender la formalidad de estas prácticas, enfocando la atención en los comportamientos, intereses y deseos tanto de los estudiantes como de los docentes, que como dicen

---

<sup>5</sup> Ver Murillo S. (1996). Pág. 114.

Deleuze G. y Guattari F. (1988) son la base de toda sociedad porque son flujos y como tales cuantificables, “verdaderas cantidades sociales”<sup>6</sup> que se crean, se agotan o mutan y que se suman, se abstraen o se combinan. Con este diseño de investigación esperamos generar espacios para debatir sobre la escuela media hoy: cómo viven los sujetos su cotidiano, cuáles son sus lugares en ella y en la sociedad, qué buscan en la escuela, cuáles son sus aspiraciones, que les gustaría hacer con sus vidas, etc.

### **Antecedentes de la investigación y nociones teóricas**

Las transformaciones estructurales de las sociedades contemporáneas tales como la profundización de procesos de exclusión social, pobreza, desempleo así como la ruptura y reconfiguración de lazos sociales configuran lo que Deleuze G. (1995) llamó *sociedades de control*<sup>7</sup>. Estas se refieren a la mutación del capitalismo de superproducción que sustituyen a las sociedades disciplinarias como nuestro pasado inmediato. Según De Marinis P. (1998) la sociedad estalla en sociedades y en todas ellas late lo espacial-exclusión que va desplazando del escenario -a través de distintos instrumentos de *control social*- al dúo disciplinamiento–inclusión.

Las dinámicas que asume la trama escolar y las características que están presentando los dispositivos pedagógicos 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 S.; 2003), profundizando los procesos de fragmentación y segmentación educativa del nivel secundario, y por lo tanto expresando y produciendo desigualdad y exclusión social (Llomovatte S. y Kaplan C.; 2005), Si bien no se trata de fenómenos nuevos, -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-, los procesos de polarización social han estrechado esta realidad educativa.

Al respecto es posible identificar un conjunto de investigaciones que expresan esas modificaciones en el nivel secundario de la escuela a través de: A) El acrecentamiento de la desigualdad educativa en el nivel secundario por la diferenciación de la oferta

---

<sup>6</sup> “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 sobrecodificables por significantes colectivos”. Ver Deleuze G. y Guattari F. (1988). Pág. 223.

<sup>7</sup> “El control se ejerce a corto plazo y mediante una rotación rápida, aunque también de forma continua e ilimitada, mientras que la disciplina tenía una larga duración, infinita y discontinua”. Ver Deleuze G. (1995). Pág. 8.

pedagógica y la fragmentación de la experiencia escolar de docentes y alumnos (Kessler G.; 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 (Dussell I.; 2005); C) Diferencias institucionales entre situaciones de *populismo incluyente* y de *autoritarismos expulsivos* en la configuración que lo escolar tiene en las trayectorias escolares y sociales de los jóvenes (Duschatzky S.; 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 S y Langer E.; 2005); E) 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 (Lewkowicz I. y Corea C.; 2004). Como dicen estos últimos autores, el agotamiento de las sociedades de vigilancia es también el agotamiento de la ley como ordenador simbólico, pero esa caída no es la apertura de un caos sino la posibilidad de otra simbolización.

Es en este contexto donde surgen organizaciones y/o movimientos emergentes/alternativos (como recuperación de fábricas y empresas, movimiento de trabajadores desocupados, movimiento sin tierra, entre otros), ante la crítica situación y la amenazante pérdida de empleo, donde tiene lugar la defensa de las fuentes de trabajo por parte de los sujetos. No luchar implica quedarse sin puesto de trabajo, hacerle frente a la condición de desocupados en un contexto económico desfavorable que -lejos de reinsertarlos- los relegaba a una situación de mayor empobrecimiento e indigencia. Los movimientos y organizaciones emergentes nos enfrentan a una serie de situaciones nuevas en el campo de lo social, 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.

Sus prácticas trascienden la lógica puramente económica para pasar a tener lógicas políticas y pedagógicas. De hecho una de las características comunes a las organizaciones emergentes es la capacidad para formar sus propios intelectuales o tomar en sus manos la educación y la formación con criterios pedagógicos propios a menudo inspirados en la educación popular (como por ejemplo el MST en Brasil con un sistema

educativo propio, el zapatismo con cientos de escuelas y aquí con las propuestas de bachilleratos populares organizados/gestionados por distintas organizaciones sociales).

Proponemos discutir desde el campo crítico de la sociología de la educación, las prácticas de resistencias de estudiantes y docentes y la regulación de las conductas en dispositivos pedagógicos emergentes/ alternativos, transitando un terreno relativamente fértil referido al modo en que tienen lugar las mediaciones entre lo social y lo escolar en el mundo del siglo XXI. Para ello se realiza aquella caracterización en tanto conjunto de prácticas que constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder.

A los efectos de la descripción de las prácticas de resistencias de estudiantes y docentes desde los bachilleratos, atendiendo a los procesos de regulación de las conductas, resulta central la noción de *dispositivo* de Foucault. M. (1977) en tanto permite adentrarnos al estudio de las complejas tramas que en el día a día lo escolar se pone en marcha y se produce. Este concepto permite dar significados, normas, distribuciones temporales y espaciales que configuran la escolaridad en un determinado tiempo y espacio histórico y que se materializa en la disponibilidad del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares. La noción de dispositivo tal cual lo definió Foucault hace referencia a “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y 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”.

Pero la noción de dispositivos pedagógicos también implica pensar en prácticas de resistencias de estudiantes y docentes. Las regulaciones meticulosas que gobiernan la vida interna de las instituciones educativas, las diferentes actividades que se organizan allí y las diversas personas que se encuentran cada una con su función constituyen un

“entramado de capacidad-comunicación-poder”<sup>8</sup>. Y siguiendo a Foucault M. (1988) donde hay poder hay resistencia, las cuales se deben utilizarse como 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, moleculares, que una sociedad se define (Deleuze G. y Guattari F.; 1988).

### **Dimensión 1 de análisis: La distancia entre los dispositivos pedagógicos emergentes con la escuela que históricamente produjo el Estado**

Las prácticas de resistencias no son situaciones que emergen en el presente, de hecho pueden rastrearse dice Foucault hacia las revueltas urbanas que desde el siglo XVII constituyen “una de las grandes cosas que el gobierno debe evitar” (Foucault M.; 2006:47). Aún así, actualmente presentan particularidades que interesa estudiar atendiendo a la similar distribución desigual de fuerzas en la vida escolar, pero 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 M.; 1996), como lo son las prácticas de docentes y estudiantes en los bachilleratos populares.

Comenzaremos analizando algunas de las características principales del dispositivo pedagógico emergente, sus virtudes y sus fallas o contradicciones en relación al dispositivo escolar histórico, pero siempre teniendo presente en poder proponer, ayudar, colaborar hacia la posibilidad de un pasaje a un tipo de educación como ámbito de resistencia, a una educación que se apoye en creencias y producciones colectivas, hacia una educación no reproductora del orden desigual sino productora de sujetos críticos y políticos, como los propios actores lo manifiestan:

*“Dar por sentado algo que no está entendido, ser demasiado expositivo, no permitir que construyan el conocimiento. A veces ponerse en el lugar del tentador de la verdad, del tentador del poder. De todo esto hay un poco, pero creo que la diferencia es que en nosotros hay una vocación por ser distintos, por encarar un proyecto nuevo, distinto. Esa vocación es lo que nos lleva a buscar el cambio. No sabiendo cómo, capaz. Planteando la oscuridad capaz. Hay mucha teoría, hemos leído Freire, lo cual no quiere decir que hayamos*

---

<sup>8</sup> Ver Foucault M. (1988). Pág. 13.

*entendido todo lo que leímos, o que hayamos encontrado una forma e implantar metodológicamente lo que pudimos haber leído. La práctica esta a muchísimos kilómetros de cualquier teoría”. (Entrevista a docente, masculino, Noviembre de 2007).*

Como dijimos anteriormente en toda institución educativa la disposición de su espacio, las regulaciones meticulosas que gobiernan su vida interna, las diferentes actividades que se organizaban ahí, constituyen el dispositivo, y es desde la diferencia con lo “tradicional”, como lo llaman los propios actores, con el dispositivo escolar moderno, es que comienzan a construir su propio dispositivo pedagógico alternativo y sobre todo a través de nuevos entramados de comunicación, saber y poder.

*“En primer lugar que es una construcción del conocimiento y no una transmisión. (...) Eso sería uno, en vez de la transmisión, la construcción con otros y con el docente. Pero que también sea con el otro. (...) Y la otra creo que sería para qué. Para que 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. Yo creo que pensar que las cosas podrían haber sido de otra forma, o ser de otra manera, es ya un primer paso. (...) Pondría esas cosas, cómo se aprende, para qué y para quienes”. (Entrevista a docente, femenina, Octubre de 2007).*

Se trata de volverse hacia la proliferación diseminada de creaciones anónimas que hacen vivir, *maneras de hacer* mayoritarias en la vida social que a menudo sólo figuran a título de resistencias en relación con el desarrollo de la producción sociocultural (De Certeau M.; 1996). Más allá de que desnaturalicen las relaciones al interior de la institución y por fuera de ella, los propios actores comienzan siempre con la definición de su propio espacio escolar. Es su forma de ser, de identificarse con el proyecto que encarnan.

*“Reivindicamos nuestro carácter de escuela pública pero publica y popular en el sentido que plantean algunos de esos trabajos investigados. ¿Qué sería una escuela 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, claro la normativa hay*

*que hacerla.” (Entrevista a coordinador de bachillerato popular, masculino, septiembre de 2007).*

Es Gadotti M. (1990) quien habla de escuela pública popular como una escuela pública estatal pero con control social, tendiendo a la autogestión escolar ejercida por la 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 que su administración no debería ser burocratizada sino crítica y creativa, en una palabra autónoma, esto es, con la hegemonía de la población. Algunos de los que pensaron en su origen la creación de estos dispositivos, pensaron a la educación y la definieron como una práctica de desburocratización de la toma de decisiones, generadora de un vínculo de dialogo 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.

*“(…) 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, masculino, octubre 2007).*

En las tramas peculiares de la vida escolar y de la vida social algunas prácticas de resistencias de estudiantes y docentes, si bien pueden mostrar lo que una época tiene de intolerable también hacen *emerger nuevas posibilidades de vida*<sup>9</sup>, se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas y esto los dispositivos pedagógicos emergentes (los bachilleratos populares) lo aprovechan de una forma mucho más productiva que la escuela “tradicional”. 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 S.; 2006), maneras de hacer que se apartan de las verdades impuestas o las eluden movilizandolos recursos insospechados en la gente y reapropiándose del espacio organizado (De Certeau M.; 1996), deseos de cada individuo de conducir su existencia como un proyecto para la maximización de su calidad de vida

---

<sup>9</sup> Ver Lazzarato M. (2006). Pág. 45.

(Rose N.; 1996), luchas que afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos (Foucault M. 1988). En estas nuevas concepciones de educación, el papel específico que la escuela tiene no es la apropiación individual de conocimiento sino la generación de un conocimiento alternativo ligado a la vida cotidiana de los sujetos que asisten.

*“Incluso ahí te puedes 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. (...) No yo no lo puedo hacer, es muy complicado, esto no lo puedo hacer, tener una autoestima por el piso. Esto es demasiado para mí, cuando son cosas muy esenciales. 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 simples. Si tenés otra manera hacelo, y contale a los demás cómo lo haces. 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, el 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 el como hacerlo a los demás. En lo concretísimo son cosas como esa. (...) La primer clase algo que hicimos, que fue algo que nos pasaron como experiencia que estuvo buena en otro bachillerato, fue agarrar un recibo de sueldo y que operaciones pueden sacar de ahí. Si hay multiplicaciones, restas suman, y que las identifiquen y que las marquen. (...) Digo por todas estas cosas que saben hacer y no se dan cuenta. Siendo uno de los principios que valoramos es este, 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).*

De hecho podríamos en este punto discutir una de las hipótesis de Foucault M. (1976) en relación a cómo la escuela como institución disciplinaria tuvo como objetivo fabricar “cuerpos dóciles”<sup>10</sup> aumentando las fuerzas productivas en términos económicos de utilidad y disminuyendo esas mismas fuerzas en términos políticos de

---

<sup>10</sup> Para Foucault M. (1976) un cuerpo dócil es un cuerpo sometido, ejercitable, que es transformado y perfeccionado, un cuerpo que se manipula, se da forma, se educa, obedece. Es decir un cuerpo como objeto y blanco de poder porque el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones y obligaciones.

docilidad. Esta tesis que podríamos discutir mismo posicionándonos desde el dispositivo pedagógico tradicional en tanto que la producción de cuerpos útiles quizás haya dado lugar a la producción de cuerpos inútiles (los supernumerarios, los imbeciles del mundo, los inservibles por utilizar algunos conceptos no propios obviamente) o bien desde cómo el bachillerato popular quizás sea un intento de aumentar las fuerzas en términos políticos de crítica, de liberación, de desnaturalización. Y en este sentido la educación desde estos espacios, se define por las relaciones sociales que se generan y por su carácter en un tiempo y momento histórico determinado. En una concepción diferente de educación como nos muestran estos dispositivos pedagógicos alternativos, podemos suponer que surgirán individuos distintos, colectivos, en sintonía con los planteamientos del movimiento. Éstas experiencias nos ayudan a problematizar y desnaturalizar el vínculo del sistema educativo con el mundo del trabajo y 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.

*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 donde uno va, a veces tiene una cuestión medio tensa. (...) De la cuestión laboral uno no se puede hacer cargo, uno a lo sumo si 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 esta la cuestión dando vuelta. Si está presente, por eso te puse el ejemplo de la asamblea, sí estamos pensando en un sujeto trabajador".*  
*(Entrevista a docente, femenina, agosto 2007)*

Algunos de los elementos que nos permiten deconstruir tienen que ver con 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. Estas instituciones educativas, como experiencias alternativas, permiten adoptar una postura crítica de re-significar el contenido de la educación para el mundo del trabajo y para la formación de ciudadanos críticos constructores de las relaciones sociales.

Allí es donde se instala que el planteamiento de reconfigurar el gobierno de lo escolar en torno a la toma de decisiones, y será crucial en su definición de este dispositivo pedagógico emergente.

## **Dimensión 2 de análisis: reconfiguración del gobierno escolar desde la producción de prácticas de resistencias**

En estos tiempos de difusión y utilización de diferentes medios de comunicación y recursos tecnológicos, nos hacemos como pregunta de investigación cuáles son los modos de hacer, sentir y vivir de los estudiantes y docentes y qué dinámicas institucionales se generan a partir de esas prácticas. Asumiendo una perspectiva foucaultiana, nos preguntamos por las formas que asumen las regulaciones de las conductas en dispositivos pedagógicos distintos al “tradicional”, 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 M.; 1999). Adquiere relevancia el problema de la *gubernamentalidad*<sup>11</sup> referida a la producción de la subjetividad y su relación con las formas del ejercicio del poder sobre los otros. De esta manera procuramos analizar, las producciones pedagógicas en la constitución y mediación de determinadas relaciones de uno consigo mismo.

El impulso educativo en los bachilleratos populares supone un modelo distinto de educación al dispositivo pedagógico tradicional. En vez de ser escuelas en las que se destacan las funciones de imposición de la legitimidad de una cultura o de inculcación sistemática de la misma, y por ende de la reproducción del sistema de desigualdad, incorporan otras culturas en la construcción del conocimiento. Proponen desde allí una reconfiguración del vínculo pedagógico tal cual lo entendemos tradicionalmente, y por lo tanto del gobierno de lo escolar.

---

<sup>11</sup> Ver Foucault M. (1991; 2006:139).

Para Foucault M. (1988; 15) la palabra gobierno debería considerarse en su más amplio significado, la cual 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. “Gobernar no sólo cubre las formas legítimamente constituidas de sujeción política o económica sino también modalidades de acción más o menos consideradas y calculadas, orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de los otros. Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros”<sup>12</sup>. Como dicen Miller P. y Rose N. (1990) es necesario prestar atención a los dispositivos reguladores porque generan un efecto de gobierno a partir de mecanismos indirectos sobre los individuos y las organizaciones, y así alinear objetivos micro con objetivos políticos macro.

*“Porque acá es un proyecto que se enmarca, el docente es parte de un proyecto mayor. Que a su vez buscamos la mayor coordinación posible con la organización con la que estamos trabajando, a su vez articulamos con otras organizaciones sociales. 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 un poco el equipo de coordinación cumpliría esa función. Pero siempre manteniendo no una situación de dirección, si de compromiso, planificación, y de apertura”. (Entrevista coordinador de bachillerato popular, masculino, septiembre de 2007).*

Se reconfiguran las ideas que teníamos por autoridad y por poder. Para Hannah Arendt (1996; 101) ya no estamos en condiciones de saber que es verdaderamente la autoridad, 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, para esta misma autora, podemos decir que la pérdida de autoridad es tan sólo la fase final, aunque decisiva, de un desarrollo de siglos que socava las relaciones sociales. La tan denominada crisis de la autoridad –macroestructural pero también microinstitucional-, genera a la vez un proceso de transformación del ejercicio de la autoridad. Se configuran nuevos tipos de autoridad aunque aún no sabemos como

---

<sup>12</sup> Ver Foucault M. (1988). Pág. 15.

llamarlas. Desde estos espacios es el armado de equipos de coordinación en vez de la clásica función jerárquica del director decidiendo lo central y decisivo desde lo material, lo simbólico, lo ideológico y nuevamente lo político.

*“(...) Nos manejamos a través de un grupo de coordinación, que está compuesto, en el caso de C... 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. Ese equipo de la coordinación es el que de alguna manera es la dirección del bachillerato. Después a su vez hay reuniones de docentes que son abiertas, que participan todos los docentes y lo que se busca de alguna manera no es que la coordinación significa la dirección. 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. (...) De hecho en lo que es papeles no hay un director. 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 esta más fatigado por todo. Obviamente que el compañero que esta 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, porque ponen más de su tiempo o porque están más metidos con la parte educativa. Y después las cuestiones se llevan a reunión. Existe este aprendizaje de los compañeros que vienen más de un ámbito educativo y los que vienen de uno político, y se aprende uno de los otros. Y se trata de llegar a un intermedio que sirva”.*(Entrevista a coordinador de bachillerato popular, masculino, septiembre de 2007).

De hecho, el concepto de prácticas de resistencias de estudiantes hace referencia a aquellas acciones que se oponen a un régimen particular de la conducción de la propia conducta (Rose N.; 1996), son todas las maneras de hacer que pudiesen adquirir

autoridad: “mandatos, consejos, técnicas, pequeños hábitos mentales y emocionales, una serie de rutinas y normas para ser humanos” (Rose N.; 1996:238). A las resistencias Foucault M. (2006; 225) las llamó “*rebeliones específicas de conducta*” cuyo objetivo es otra conducta, es decir, querer ser conducidos de otra manera quizás por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos. Como dijimos anteriormente, tratamos así de pensar la escuela desde los contrapoderes o las *contraconductas* (Foucault M. 2006) que se generan desde los Bachilleratos Populares que no pueden satisfacerse con denunciar o criticar una institución sino con poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente. Así es cómo las relaciones de saber y de poder se reestructuran a favor de los sujetos constante y cotidianamente en estos espacios.

*“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. Y que yo no puedo ir a todas las reuniones, a todos los plenarios, a todo, porque si no viviría solo para esto, y tengo otra vida. Como que yo siempre trato de insistir en eso, y más que nada por la experiencia de los otros grupos, que cuando hay un personalismo es más fácil, que haya una cabeza naturalmente. Porque 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 esta que no pase esto. Y es jodido porque tiene que ver con una dinámica más de equipo”. (Entrevista a docente, femenina, noviembre de 2007).*

Para Foucault M. (1988) “debemos promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de este tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante siglos”<sup>13</sup>, y a la vez configurando nuevos mecanismos que puedan producir otro tipo de sujetos, como dijimos anteriormente, críticos, reflexivos, participativos; sujetos políticos. Y en estas experiencias pedagógicas, la asamblea constituye según las voces de los actores ese mecanismo distintivo que ayuda en el camino a ese proceso.

*“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*

---

<sup>13</sup> Ver Foucault M. (1988). Pág. 10.

*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).*

La verdad de la relación educador- educando, tal como lo plantean desde los bachilleratos populares, se basa en la reciprocidad entendida como una interacción en la que dos presencias se revelan mutuamente, aceptándose y comunicándose. Alguien que comprende al joven, recoge sus vivencias, sentimientos y aspiraciones, se filtra a partir de su propia experiencia y le comunica claridad, solidaridad y fuerza para actuar (Gomes Da Costa; 2001). En algún punto es reinventar el vínculo pedagógico y con ello reconfigurar las formas de autoridad en las relaciones pedagógicas, pero también sociales.

*(La participación) Dentro del aula tiene que ver con que se pueda 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 cuales 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, femenina, octubre de 2007).*

Entonces los que resisten o se rebelan contra una forma de poder no pueden satisfacerse con denunciar la violencia o criticar una institución, lo que hace falta es volver a poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente (Foucault M. 1990; 138), y es ante la fragilidad del dispositivo pedagógico moderno que nos muestran una

alternativa de imaginar que otra escuela es posible a través de la reconfiguración del gobierno de lo escolar. Es decir, la posibilidad de participación, de la apertura en la toma de decisiones, abierta al dialogo desde instancias institucionales formales.

Aquí me parece importante retomar una reflexión de Meirieu P. (1998; 29) acerca de cómo hace un par de décadas dominaba una sociología determinista que hacía de la escuela una máquina para la reproducción sistemática de las desigualdades sociales, pero hoy se descubren fenómenos que se denominan efecto-maestro o efecto-centro educativo. Es decir, si bien esta claro que la posición social de los alumnos sigue determinando en enorme medida su futuro escolar, “a igualdad de posición social se discierne la existencia de prácticas pedagógicas y de proyectos de centros que permiten esperar éxitos que quebranten el fatalismo” (Meirieu P.; 1998: 29). En este sentido, analizar los dispositivos pedagógicos desde el punto de vista de las prácticas de resistencias de los estudiantes –como creencias, deseos y producciones individuales o colectivas<sup>14</sup>-, atendiendo a las tensiones que producen con las regulaciones de las conductas desde los docentes, se convierte en un desafío porque es aquí donde podríamos encontrar formas de socialización, prácticas y discursos emergentes que podrían inscribir nuevas lógicas a la formación de los sujetos y, por lo tanto la posibilidad de repensar la escuela secundaria.

Consideramos a las prácticas de resistencias dentro de la red de relaciones que constituyen lo escolar dentro de los bachilleratos populares, y en este proceso crítico a la escuela tradicional es necesario recuperar específicamente: 1. Los comportamientos de los jóvenes estudiantes y de los docentes que se distancian de los patrones de conducta esperados por los docentes y de la regulación de los mismos; 2. Los deseos<sup>15</sup> e intereses de los jóvenes estudiantes en relación y más allá de lo escolar y las posibilidades que encuentren un lugar en la escuela; 3. Cómo son entendidos y procesados esos deseos e intereses de los jóvenes estudiantes por los docentes y qué regulaciones de las conductas generan; 4. Las prácticas desarrolladas por los jóvenes de producción, solidaridad, supervivencia, escucha, cooperación dentro y fuera de las escuelas; 5. Las tensiones entre las percepciones que tienen los estudiantes y los docentes respecto a qué representa la escuela secundaria hoy, sus funciones actuales y qué debería ser en el escenario actual de cambios sociales, culturales y económicos.

---

<sup>14</sup> “Toda práctica individual, y por tanto toda producción de sentido particular, es una práctica de producción de sentido social, cultural, colectiva y viceversa”. Ver Grinberg S. (2008). Pág. 36.

<sup>15</sup> Como dicen Deleuze G y Guattari F. (1988; 219) el deseo siempre está agenciado, siempre es inseparable de agenciamientos complejos que pasan necesariamente por niveles moleculares, microformaciones que ya moldean las posturas, las actitudes, las percepciones, las anticipaciones, las semióticas. El deseo siempre es el resultado de un montaje elaborado.

### **Algunas reflexiones finales.**

Sabemos de la complejidad y las dificultades que trae aparejado el análisis de los dispositivos pedagógicos desde las relaciones de resistencias y no desde lo hegemónico, pero allí es donde se puede plantear, creemos firmemente, cambios en lo pedagógico y por lo tanto en lo ideológico y político. Dice Meirieu P. (1998) renunciar a ejercer el deseo de dominio, despojarse de la propia función generadora sin con ello renunciar a la influencia, renunciar a ser la causa del otro sin negar el poder del educador en una ridícula gimnasia no directiva es un asunto no fácil. De lo que se trata, dice el mismo autor, es de “acoger a aquél que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia” (Meirieu P.; 1998:72). Las prácticas de resistencias nos podrían mostrar otras formas de enseñar, otras formas de aprender, relacionarnos con los saberes en tanto no habilidades que se compran y venden en el mercado competitivo, sino justamente como saberes en conexión con los derechos de los sujetos. Quizás ciertas regulaciones de las conductas desde los docentes en relación a éstas prácticas nos muestren y demuestren cómo repensar la escuela hoy, como transitar el cotidiano escolar, como construir una escuela distinta, mejor, y en el que los chicos, los estudiantes, estén cómodos y puedan aprender.

Podríamos decir, a partir de estas inmersiones de campo, que algunos de los principios pedagógicos fundamentales que guían las prácticas de estas experiencias -y que por lo tanto guían y fundamentan la reinención del vínculo pedagógico-, tienen que ver con: a) educar a partir de la realidad y enseñar a través de la práctica; b) educador y educando son “compañeros” que trabajan juntos. C) aprender de todo, aprender haciendo, aprender la importancia social del trabajo. D) recuperar y fomentar valores como la solidaridad, el compañerismo, el trabajo colectivo, la responsabilidad, la autoorganización y la autogestión. 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.

Entonces, los bachilleratos populares son espacios de confrontación entre dos estrategias, la de los sujetos/ trabajadores/ estudiantes y docentes de esos espacios y la del Estado, por lo tanto también es su instrumento para dismantelar en algún sentido y desde algún lugar los discursos y prácticas y volver a estructurarlo a su favor. Pero de los actores mismos, de los que idean/ producen estos otros dispositivos pedagógicos, de

los que lo difunden y de los que lo investigan depende que se conformen en producciones alternativas o emergentes para incluir –laboral y educativamente- a los que fueron excluidos o a los que nunca se los incluyo.

Sin embargo, las prácticas de resistencias pueden adoptar formas diferentes, desde la enfermedad psicosomática hasta un acto violento, pueden o no ser conscientes ni tener 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 S.; 1996). Pueden ser luchas inmediatas porque los estudiantes viven las instancias de poder que están más cercanas a ellos, que ejercen su acción sobre ello. Para Foucault M. (1988) no se refieren al enemigo principal sino al enemigo inmediato y tampoco 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. Son usadas “como una forma de negociación cultural más bien que la transformación social”<sup>16</sup>, por ello los efectos de estas prácticas son consecuencias que no están pre dadas pero que sugieren modos de pensar a los jóvenes estudiantes y a los docentes, sus trayectorias sociales y escolares, y a los dispositivos pedagógicos. Repensar los dispositivos pedagógicos atendiendo a las prácticas de resistencias y a la regulación de las conductas es un deber, pero desde el derecho a la inclusión de y para todos. Sin esta premisa, no existe escuela inclusora ni *sociedad democrática*<sup>17</sup> hoy.

### **Referencias Bibliográficas**

- Apple M. y Kristen L. Buras (2006). The subaltern speak. Curriculum, power, and educational struggles. Ed. Routledge. New York- London.
- Arendt H. (1996). ¿Qué es la autoridad?. En “Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política”. Ed. Península. Barcelona.
- Baudelot C. y Establet R.(1990). La escuela Capitalista. Siglo XXI. México.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI. México.
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación Educativa en Argentina. Grupo Editor Latinoamericano.
- Dean M (1999). Governmentality. Power and rule in modern society. Sage. London.

---

<sup>16</sup> Ver Giroux H. (1993). Pág. 47. Traducción propia.

<sup>17</sup> Que es un concepto que no discuto en el presente pero que la misma idea de democracia esta ligada a pensar en sus instituciones, su funcionamiento y la distribución de poder que se juegan en las mismas.

- Deleuze G. (1995). “Post-scriptum sobre las sociedades del control”. En Deleuze G. Conversaciones 1972-1990. Pre-Textos. Valencia.
- Deleuze G. y Guattari F. (1988). Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Pre – Textos. España.
- De Certeau M. (1996). La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. Universidad Iberoamericana. Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos. México.
- 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.
- Duschatzky S.(1999) La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós. Bs. As.
- 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. Nº 27.
- Foucault M. (1991). “La Gubernamentalidad”. AA.VV., Espacios de Poder. La Piqueta, Madrid.
- Foucault. M. (1977). El juego de M. Foucault. En Saber y Verdad. Entrevista publicada en la revista Ornicar. Nº 10. Pag. 171-202.
- Foucault M. (1976). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Ed. Siglo 21.
- Foucault M. (1988). “El sujeto y el poder”. En <http://elseminario.com.ar>.
- Foucault m. (1990). Tecnologías del Yo. En Tecnologías del Yo. Y otros textos afines. Pensamiento contemporáneo 7. Paidós/ I.C.E – U.A.B. Barcelona.
- Foucault M. (2006). Seguridad, territorio, población. Fondo de Cultura Económica.
- Gadotti M. (1990). Escuela pública y popular.
- Gomes Da Costa A. (2001). El adulto en el mundo de los adolescentes. En “Pedagogía de la presencia”. Ed. Losada. Bs. As.
- Giroux H. (1993). Living Dangerously. Multiculturalism and the politics of difference. Ed. Peter Lang. New York.
- Grinberg S. (2003). El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares. Serie Cuadernos de Cátedra. UNSAM (Universidad de San Martín). Bs. As. Argentina.
- Grinberg S. (2006). “Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales”. En Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural. Año V. Nº 5. Facultad de Humanidades y Artes. UNR.
- Grinberg S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Ed. Miño y Dávila. Bs. As. – Argentina.

- Kessler G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Bs. As.
- Larrosa J. (1995). Pedagogía Profana. Gedisa. Bs. As.
- Lazzarato M. (2006). Políticas del acontecimiento. Ed. Tinta Limón. Bs. As.
- Lewkowicz I. y Corea C. (2004). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituídas, familias perplejas. Educación. Paidós. Bs. As.
- Llomovatte, S. (1990). “La educación media y el trabajo en la Argentina”. En Propuesta Educativa, N° 3/4. Bs. As.
- Llomovatte, S. (1991). Adolescentes entre la Escuela y el trabajo. FLACSO / Miño y Dávila editores. Bs. As.
- Llomovatte, S. y Kaplan C. (2005). Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Ed. Noveduc. Bs. As.
- 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. N° 1. México.
- Meirieu P. (1998). Frankenstein educador. Ed. Laertes educación. Barcelona.
- Miller, P. y Rose, N. (1990). “Governing Economic Life”. En: Economy and Society.
- 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. Oficina de Publicaciones del CBC. UBA. Bs. As.
- Rose N. (1996). “Identidad, genealogía, historia”. En Hall S. y Du Gay P. (comps). Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu editores. Bs. As. – Madrid.
- Taylor S y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Bs.As.