

La noción de «contraconductas» de Foucault y su centralidad para caracterizar los procesos de escolarización en el siglo XXI

*Eduardo Langer**

Introducción

Partimos de la idea de que las contraconductas o «el arte de no ser de tal modo gobernado» (Foucault, 1995: 7) es uno de los problemas centrales propios del nacimiento de los sistemas educativos pero, en particular, de las últimas décadas en América Latina.

El cómo del gobierno para Foucault (1995), ha sido una de las cuestiones fundamentales de las transformaciones acontecidas a partir de los siglos XVIII y XIX y que no puede ser disociado de la cuestión de «¿Cómo no ser gobernado?»

* Doctor en la UBA con mención en Educación, Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por la FLACSO/Argentina y Lic. en Cs. de la Educación por la UBA. Profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. langereduardo@gmail.com

(1995: 6). Es decir, cómo no ser gobernado de esa forma, por determinadas personas, en el nombre de ciertos principios, en vista de tales objetivos y por medio de algunos procedimientos. En este sentido, Foucault (2006) inaugura el análisis de las contraconductas en relación con el sistema moderno de la gubernamentalidad que se despliega a partir de mediados del siglo XVIII. El objetivo esencial de este análisis era, precisamente, rechazar la razón de Estado y sus exigencias fundamentales porque «la historia de la razón gubernamental y la historia de las contraconductas opuestas a ella no pueden disociarse una de otra» (Foucault, 2006: 408).

Así, la preocupación por las contraconductas es uno de los ejes centrales de los estudios de gubernamentalidad porque no querer ser gobernado de esa forma es no querer, tampoco, aceptar esas leyes porque son injustas o porque esconden una ilegitimidad esencial. Es no aceptar como verdadero lo que una autoridad dice que es verdad, es una crítica al gobierno realizada por el sujeto. En este sentido, las contraconductas son las «formas de resistencia al poder en cuanto conducta» (Foucault, 2006: 225), implican luchas en contra de los procedimientos implementados para conducir a otros. A la vez, Foucault (2006) enfatiza la inmanencia táctica de las formas de resistencia porque en tanto contraconductas, no son acciones meramente negativas o reactivas a las relaciones de poder, sino que activan algo inventivo, móvil y productivo como el poder mismo. La productividad de la contraconducta va más allá del acto puramente negativo de la desobediencia, modifica las relaciones de fuerza y afecta de maneras novedosas las posibilidades de acción de los otros.

La hipótesis central de Foucault (2006) es que «el prisma a través del cual se perciben los problemas de conducción, es el de la instrucción» (Foucault: 2006: 269). Entonces indagaremos cómo se desarrollan estos problemas en los procesos de escolarización del siglo XXI. Antes de ello, realizaremos un pequeño recorrido en torno a la asociación entre la noción de contraconducta y la gubernamentalidad en diferentes contextos históricos.

Las «contraconductas» y los estudios de 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*. La noción de población nos remite a un momento particular de nuestras sociedades donde las políticas de gobierno son la expresión

de un programa y, por tanto, del ejercicio del poder de los sujetos para el gobierno de esas poblaciones (Grinberg, 2008).

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 campo del conocimiento. De esta manera, para Foucault «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» (1990: 126). Es decir, ligado al conocimiento de las fuerzas respectivas de los diferentes Estados, conocimiento indispensable para el buen gobierno o para que las personas gobiernen y sean gobernadas. Para Foucault (1990), la razón de Estado, en el sentido de un gobierno racional capaz de aumentar la potencia del Estado, presupone la constitución de cierto tipo de saber, un saber concreto, preciso y que se ajusta a la potencia del Estado. El binomio saber/poder es trabajado por Foucault en términos de «gobierno» (Larrosa, 1995). Así, es posible gobernar, conducir 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).

Por tanto, la noción de gubernamentalidad supone una formación histórica que permite entender las conexiones entre individuos, grupos y organizaciones con las aspiraciones a ser autoridades (Rose, O'Malley y Valverd, 2006). Si nos remontamos históricamente, podríamos decir que muchos de los estudios de la gubernamentalidad (Gordon, 1991; Rose, 1996, 1997; O'Malley, 1996) se preocupan por conocer el liberalismo¹ como un estilo de pensamiento y como una de las formas en las que se presenta 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. A la vez, estos estudios desechan la concepción policial del orden como un entramado visible de comunicación y, en lugar de ello, afirman el carácter autónomo de los procesos de población enmarcándolos en mecanismos de seguridad. Lo específico y original en el tratamiento liberal de la seguridad es otorgar al hombre económico como sujeto de interés, un sujeto de preferencias y elecciones individuales que son a la vez irreductibles e intransferibles (Gordon, 1991). Por ello, para Foucault, la principal tarea del liberalismo es idear una nueva definición del dominio gubernamental capaz de prevenir las «peligrosas» alternativas.

Con el keynesianismo -como un modo de pensar y actuar sobre la economía, la sociedad y la vida personal de los ciudadanos-, se constituye una racionalidad política y unas tecnologías investidas, según Rose y Miller (1992), de un idioma específico: desde la recaudación de impuestos a los 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: 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. Como parte de la racionalidad política del welfarismo, el seguro constituye a los individuos como ciudadanos implicados en un sistema de solidaridad y dependencia mutua.

El Estado de Bienestar ha sido disputado en casi todos los países del mundo y se observan algunas transformaciones en estos sistemas como, por ejemplo, la privatización de los servicios públicos, la comercialización de la salud, las reformas educativas que introducen la lógica de la competencia, las nuevas formas de gestión en los servicios públicos, el 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 (Rose, 1996), como algunas de las dimensiones más importantes. 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 (Foucault, 2007), que es entendida como un problema, como un producto patológico.

En relación con esos procesos de transformación social que en la bibliografía suelen enmarcarse en torno del neoliberalismo, recuperamos aquí, junto con Deleuze (1995), otra forma de pensar estos cambios, que si bien no niegan estos debates los ubican en otros términos. Deleuze (1995) 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» (Deleuze, 1995: 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 «tal vez estemos en los inicios de una gran crisis de reevaluación del problema del gobierno» (1994: 68). Foucault (2007) consideró una doble hipótesis sobre una crisis del modo de gobernar las sociedades y el surgimiento de una sociedad de nuevo tipo.

Estas modalidades de la «gubernamentalidad postdisciplinaria» (De Marinis, 1998: 33) hacen emerger 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. Estas sociedades –se consigna en plural en tanto la sociedad estalla en sociedades– son contextualizadas por una profunda mutación del capitalismo en las cuales «late lo espacial-exclusión que va desplazando del escenario al dúo disciplinamiento-inclusión» (De Marinis, 1998: 34).

Estas nuevas sociedades, para Rose y Miller (1992), rompen con el welfarismo al nivel de las moralidades, explicaciones y vocabularios porque producen una racionalidad política diferente, argumentando que los males de la sociedad y de la vida económica están demasiado dirigidos por las actividades de gobierno. Se recodifica el lugar del Estado en el discurso político ya que ahora debe asegurar el orden a través de un marco legal para la vida social y económica. Al mismo tiempo, el Estado permite que los actores se muevan libremente en sus negocios tomando sus propias decisiones y controlando sus propios destinos. Se redefine el lugar del sujeto como un homoprudens² que está libre en el mercado y busca su protección en el retorno a la comunidad, que aparece estimulado a responsabilizarse y ser activo.

Estas nuevas sociedades que estamos viviendo, la «sociedad de riesgo o prudente» según O'Malley (1996: 204), 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, como 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. El Estado observará todo el despliegue de fuerzas a la distancia (De Marinis, 1998) para algunos fenómenos.

Es una gubernamentalidad que no se centra ante todo en la producción (Foucault, 2006) porque ya no se necesitan muchos brazos con la condición de que todos trabajen, ni mucho menos que haya trabajadores dóciles que respeten efectivamente los reglamentos impuestos. En las *sociedades de empresa*,

justamente, «se deja a la gente la posibilidad de trabajar si quieren y de no trabajar si no quieren. Existe sobre todo la posibilidad de no hacerlos trabajar si no hay interés en que lo hagan. Se les garantiza simplemente la posibilidad de existencia mínima en cierto umbral» (Foucault, 2007: 248). De hecho, los estudios de gubernamentalidad analizan cómo se extienden estas formas de gobierno a una escala global y transnacional (Ferguson y Gupta, 2002), lo cual no significa un borramiento o desplazamiento de formas de poder ancladas en el Estado nación, sino que rearticula y ordena de nuevas maneras al poder (Restrepo: 2012: 41). Este nuevo gobierno se apoya en la disciplina del mercado laboral regulado por un aparato penal invasor. Mano invisible del mercado y puño de hierro del Estado se conjugan en la conformación de un Estado darwinista que eleva la competencia y celebra la responsabilidad individual cuya contrapartida es la irresponsabilidad colectiva (Wacquant, 2000).

En el nivel de la gubernamentalidad, estamos asistiendo a la emergencia de racionalidades y técnicas que buscan gobernar sin gobernar la sociedad, gobernar a través de elecciones reguladas hechas por actores discretos y autónomos, en el contexto de sus particulares compromisos con sus familias y comunidades (Rose, 1996). Si la gubernamentalidad es este movimiento que supone unos mecanismos de gobierno que invocan una verdad, entonces la crítica es:

El movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad (Foucault, 1995: 8).

Así, el análisis de los tipos de gubernamentalidad es indisociable del análisis de las formas de resistencia y las «contraconductas» que le corresponden, poniendo de relieve diferentes focos de contraconducta específicas, en nombre de la sociedad civil, la comunidad, la población o la nación. Para Foucault, esas contraconductas constituyen en cada época el síntoma de una «crisis de gubernamentalidad»³ (2006: 450) y, por ello, es importante preguntarse qué formas adopta la crisis en cada época, a fin de definir cómo se producen esas modalidades de lucha y de resistencia. Sin duda, esas crisis involucran múltiples dimensiones de análisis pero aquí queremos trabajar específicamente la noción de contraconducta desde el espacio escolar y en comunidades que viven en condición de pobreza urbana, tal como se realiza a continuación.

Contraconductas y estudiantes en contextos de pobreza urbana

Decíamos que el cómo del gobierno para Foucault, ha sido una de las cuestiones fundamentales de las transformaciones acontecidas a partir de los siglos XVIII y XIX y que no puede ser dissociado de la cuestión de «¿Cómo no ser gobernado?» (Foucault, 1995: 6). Es decir, cómo no ser gobernado de esa forma, por determinadas personas, en el nombre de ciertos principios, en vista de tales objetivos y por medio de algunos procedimientos:

Enfrente y como contrapartida, o más bien como compañero y adversario a la vez de las artes de gobernar, como manera de desconfiar de ellas, de recusarlas, de limitarlas, de encontrarles una justa medida, de transformarlas, de intentar escapar a estas artes de gobernar o, en todo caso, desplazarlas, a título de reticencia esencial, pero también y por ello mismo como línea de desarrollo de las artes de gobernar, habría habido algo que habría nacido en Europa en este momento, una especie de forma cultural general, a la vez actitud moral y política, manera de pensar, etc., que yo llamaría simplemente el arte de no ser gobernado o incluso el arte de no ser gobernado de esa forma y a ese precio (Foucault, 1995: 7).

En este sentido, Foucault (2006) inaugura el análisis de las contraconductas en relación con el sistema moderno de la gubernamentalidad que se despliega a partir de mediados del siglo XVIII. El objetivo esencial de este análisis era, precisamente, rechazar la razón de Estado y sus exigencias fundamentales porque «la historia de la razón gubernamental y la historia de las contraconductas opuestas a ella no pueden dissociarse una de otra. (...) Al pastoreo estatal se opusieron contraconductas que tomaron o modularon algunos de sus temas sobre las contraconductas religiosas» (Foucault, 2006: 408).

Si la noción de contraconductas implica no aceptar como verdadero lo que una autoridad dice que es verdad, es una crítica al gobierno realizada por el sujeto, entonces aquello que sucede en las escuelas entre estudiantes y docentes, entre docentes y planes educativos, entre familias y actores escolares se puede pensar desde esa noción. Foucault llamó «rebeliones específicas de conducta» (2006: 225) a aquellos objetivos de los sujetos que quieren otras conductas, es decir, querer ser conducidos de otras maneras, quizás por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos. Específicamente, se pregunta Foucault: «¿Cómo designar este tipo de revueltas o, mejor, esa suerte de trama específica de resistencia a formas de poder que no

ejercen la soberanía ni explotan, pero conducen?» (Foucault, 2006: 235). Su respuesta a esta pregunta en la larga cita que sigue es de importancia central ya aquí se trata de profundizar sobre la noción de *contraconducta* en relación a los procesos de escolarización:

A menudo me valí de la expresión «rebelión de conducta», pero debo decir que no me complace en exceso, porque la palabra «rebelión» es a la vez demasiado precisa y demasiado fuerte para designar ciertas formas de resistencia mucho más difusas y moderadas. (...) En segundo lugar, la palabra «desobediencia» resulta, un término sin duda demasiado débil, aun cuando en el centro de todo esto esté el problema de la obediencia. (...) Los movimientos que trato de indicar tienen a buen seguro una productividad, formas de existencia, de organización, una consistencia y una solidez que la palabra puramente negativa de desobediencia no puede abarcar. «Insumisión», sí, tal vez, aunque se trata de un término en cierto modo localizado y asociado a la rebeldía militar. Desde luego, se me ocurre una palabra, pero preferiría que me arrancaran la lengua antes que utilizarla. Me limitaré a mencionarla: como habrán adivinado, es «disidencia». El término, en efecto podría ajustarse con exactitud a eso, es decir, a las formas de resistencia que conciernen, apuntan, tienen por objetivo y adversario un poder que se asigna la tarea de conducir, conducir a los hombres en su vida, en su existencia cotidiana. (...) Les propondré otro, sin duda mal construido, el de «*contraconducta*» -cuya única ventaja es permitir referirse al sentido activo de la palabra «conducta»-, *contraconducta* en el sentido de lucha contra los procedimientos puestos en práctica para conducir a los otros; lo cual me lleva a preferir este término a «*inconducta*», que sólo remite al sentido pasivo de la palabra, el comportamiento: no conducirse como es debido. Y además, «*contraconducta*» tal vez permita evitar cierta sustantivación facilitada por la palabra «disidencia». (...) Al emplear la palabra *contraconducta*, es posible, sin tener que sacralizar como disidencia a tal o cual, analizar los componentes en la manera concreta de actuar de alguien en el campo muy general de las relaciones de poder; eso permite señalar la dimensión, el componente de *contraconducta*, dimensión de *contraconducta* que puede encontrarse perfectamente en los delincuentes, los locos o los enfermos (Foucault, 2006: 235-238).

Para Foucault (2006), hay una correlación inmediata entre la conducta y la *contraconducta*. La conducta es a la vez el acto de dirigir a otros y la manera de comportarse en un campo de posibilidades, mientras que las *contraconductas* son las «formas de resistencia al poder en cuanto conducta» (Foucault, 2006: 225), implican una lucha en contra de los procedimientos implementados para conducir a otros. Estas formas de resistencia tienen una doble dimensión: son

movimientos caracterizados por un querer ser conducidos de otra manera cuyo objetivo es un tipo diferente de conducción y, también, buscan indicar un área en la cual cada individuo puede conducirse a sí mismo a través de conductas y comportamientos propios (Foucault, 2006). A la vez, Foucault (2006) enfatiza la inmanencia táctica de las formas de resistencia. En tanto contraconductas, no son acciones meramente negativas o reactivas a las relaciones de poder, sino que activan algo inventivo, móvil y productivo como el poder mismo. Para Foucault (2006), la productividad de la contraconducta va más allá del acto puramente negativo de la desobediencia, modifica las relaciones de fuerza y afecta de maneras novedosas las posibilidades de acción de los otros.

Por otra parte, la contraconducta es una actividad, según Davidson (2012), que transforma la relación de cada quien consigo mismo y con los otros porque es la intervención activa de los individuos en la configuración de sus prácticas y fuerzas éticas y políticas en el intento de crear una nueva forma de vida. Por ello, las contraconductas de estudiantes en contextos de pobreza urbana a las que hacemos referencia no son aquellas acciones de «insubordinación sin propósito» (Willis, 1978: 25) o con justificaciones espurias. En el caso específico que nos ocupa, las contraconductas de estudiantes en contextos de pobreza urbana, se debe prestar atención a los movimientos de respuesta a los discursos y dispositivos de control y gobierno porque, retomando a Reguillo, «si algo caracteriza a los colectivos juveniles insertos en procesos de exclusión y de marginación, es su capacidad para transformar el estigma en emblema» (2012: 62). ¿Se trata de adolescentes y jóvenes estudiantes ingobernables, indóciles⁴ o que cuestionan las formas en las que son gobernados? Son cuestionamientos que adoptan diferentes modos a las formas de gobierno existente. A la vez, esas ingobernabilidades ya no requieren, justamente, de mayor sometimiento por la fuerza. Tal como dice Negri, se trata de entender cómo «la governance no es, simplemente, una técnica del management, de administración. Es una técnica de administración del antagonismo» (2009: 195).

Aquí entendemos central pensar a la escuela desde las *contraconductas* (Foucault, 2006), en tanto las prácticas de los estudiantes y también las de sus familias por sostener la escolaridad de sus hijos, se producen en todos los ámbitos escolares de la sociedad pero, en contextos de pobreza urbana tienen la particularidad de desarrollarse con ciertas especificidades ligadas al *vivir en el margen* y a las potencialidades con las que los sujetos actúan para poder sobrevivir y cambiar sus formas de vida. En este sentido, la indagación sobre las contraconductas involucra procurar nuevas distribuciones de lo posible que se abren como procesos de creación, de oposición, de reapropiación de los espacios y tiempos, de maximización de la calidad de vida, de luchas por la afirmación,

de defensa de los derechos por parte de los sujetos que viven en condiciones de pobreza. Implican, también, atender a los deseos de los sujetos en torno a por qué asisten a la escuela, qué piensan de la escuela, qué quieren de la escolaridad, qué los motiva allí, qué no quieren, qué no los motiva, qué les aburre y qué no les gusta. Aquí, específicamente, queremos hacer hincapié en la ligazón entre las contraconductas y sus implicancias en saberes tanto dentro como fuera de la escuela.

Contraconductas, pedagogía y saberes

Foucault denomina pedagogía a «la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica» (1994:101). De hecho, la acción educativa consiste en dotar a los individuos de saberes para producir una determinada subjetividad (Grinberg, 2008). Sin embargo, en un mundo y en un sistema educativo que tiende a flexibilizarse, el fin de la escuela de enseñar saberes como verdades estables parece estar transformándose hacia «enseñar a buscar esos saberes, los procedimientos involucrados en la producción de saber» (Grinberg, 2008: 217). Estos sentidos que configuran las *pedagogías de las competencias* sostienen, por un lado, que el alumno aprende cuando es capaz de desarrollar esquemas conceptuales propios y, por otro lado, que la mayor parte del conocimiento tiene fecha de caducidad porque los jóvenes cambiarán, seguramente, seis o más veces el trabajo a lo largo de su vida laboral con lo cual no se sabe «qué conocimientos -más allá de la alfabetización elemental- serán precisos para cuando los escolares de hoy en día sean adultos» (Feito, 2006: 4).

Desde estas perspectivas, la escuela reemplaza la función de transmisión del saber con otro tipo de funciones como hacerse de amigos, pasarla bien, hacer relaciones o conseguir pareja. La postura más extrema de estos posicionamientos es que no existe demanda de conocimiento o bien existe de un modo muy desigual, según Tenti Fanfani (2004), ya que «los que más capital cultural tienen son los que más demandan y exigen. En el extremo, los más desposeídos de cultura son quienes están en peores condiciones de demandarla. Esto también refuerza el círculo vicioso de las desigualdades» (Tenti Fanfani, 2004: 68).

Muchas veces, desde ya, los estudiantes quieren o buscan hacerse amigos, pasarla bien o conseguir pareja en la escuela pero, también, paralela y especialmente, sostenemos que demandan conocimientos. Nos surgen algunas preguntas a partir de esas investigaciones y que nos gustaría plantear crítica-

mente. ¿Los estudiantes en contextos de pobreza urbana son los «desposeídos de cultura»? ¿Están en peores condiciones para demandar saberes? ¿O bien demandan conocimientos a través de sus propias maneras o estilos? Así, se piensa el vínculo entre contraconductas y saberes en el que se constituyen realidades escolares en torno al saber en esos contextos. Si la novedad consiste, según Reguillo (2012), en la velocidad y capacidad de procesamiento de la información que hoy tienen los jóvenes, éstos a la vez utilizan y encuentran maneras novedosas para resistir a las condiciones de miseria y opresión en las que se encuentran inmersos a partir de cómo muestran sus lenguajes, sus formas de pensar, decir y hacer, tratando de significar y darle sentido tanto a aquello que se trabaja en la escuela como a aquello que les sucede en sus propias vidas.

Creemos que los saberes son una de las dimensiones constitutivas de las contraconductas en las escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana porque hoy esas prácticas ya no se asocian a menos conocimientos o a no requerir aquellos saberes que la escuela imparte, tal como mostraba, por ejemplo, Willis con *Aprendiendo a trabajar* en la década del 70`. Las contraconductas involucran saberes para poder enfrentar situaciones adversas, de malestar, de crisis o de pobreza. Se trata de pensar en la línea de poder-resistencia-saber, ya que si donde hay poder hay saber (Foucault, 1995; Deleuze, 2008), también, donde hay relaciones de poder hay relaciones de resistencia, por tanto donde hay resistencia existen saberes pensables así como saberes impensables. Conocimiento de lo posible frente a la posibilidad de lo imposible. Aquello que es esotérico en un período determinado de tiempo puede convertirse en mundano en otro, de acuerdo a las variaciones históricas y culturales.

Entonces, saber, poder y subjetividad no son ajenos el uno al otro porque, para Murillo (1996), no hay un saber separado de un diagrama de poder y ajeno a las formas de subjetividad que construye y por la que es sostenido, «no existe relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder» (Deleuze, 2008: 65). En este sentido, las contraconductas se encadena según grandes estrategias de saber y de poder porque la instancia de dominación, según Foucault «no está del lado del que habla (pues es él el coaccionado) sino del que escucha y se calla: no del lado del que sabe y formula una respuesta, sino del que interroga y pasa por no saber» (2008: 63).

La preocupación que aquí se presenta es, como dice Foucault (2012), por la interfaz o la implicancia de saber y poder, por la relación verdad y poder en y desde los dispositivos pedagógicos, cómo se produce la verdad que no puede ser disociada de los mecanismos de poder porque, a la vez, son los que hacen posibles e inducen esas producciones de verdad.

Si el análisis de los mecanismos de poder tiene el papel de mostrar cuáles son los efectos de saber que se producen en la sociedad (Foucault, 2006), entonces, la caracterización de las contraconductas implica, también, reflexionar sobre aquellos saberes que los sujetos producen por obra de luchas o enfrentamientos diversos y heterogéneos. De esta manera, creemos que esas prácticas radican en «la energía potencial de la infancia y la juventud; expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse» (Rockwell, 2006: 6). De ahí la posibilidad de valorar esas contraconductas no únicamente como oposiciones a un orden establecido, sino como procesos sociales educativos y constructivos. Por ejemplo, las potencialidades que tienen las prácticas de los estudiantes en la construcción de las dinámicas cotidianas escolares. Las contraconductas a las que nos referimos son aquellos comportamientos de los estudiantes que manifiestan ironía, humor y deseos como estrategias que involucran a sus saberes como modalidades para aprender. Ello tanto desde la potencialidad como desde las posibilidades de vida que se generan, a pesar de sufrir situaciones y contextos sumamente desalentadores y fatalistas. Estas prácticas, creemos, se constituyen en acciones creativas de los estudiantes en tanto que se suceden unas a otras una multiplicidad de veces en cada pequeño momento de las actividades escolares.

Esas formas de la cultura que los estudiantes presentan entran a la escuela y pujan –explícita o implícitamente– por tener un lugar en las clases, en los contenidos y en los saberes, en los vínculos, en las dinámicas generales y cotidianas de las escuelas. Los estudiantes ya no manifiestan un fuerte escepticismo respecto de las credenciales educativas, tal como describía Willis con los colegas, sino que las valoran como posibilidad para su futuro. Todos estos son elementos que se constituyen en otras formas de concebir y de hacer cultura, más aún si se lo piensa desde el punto de vista de la escuela. No es ni una «subcultura disidente» (González Calleja, 2009: 357) ni «grupos contraculturales» (Arce Cortes, 2010: 146), sino, simplemente, rasgos culturales que son diferentes a lo que se produce en la escuela, a lo que transmite y a los saberes que allí se ponen en juego. En la experiencia escolar se encuentran y enfrentan diversos universos culturales y esta oposición estructural es fuente de conflicto (Tenti Fanfani, 2011). Aquí se considera la cultura, también, como un campo de lucha en torno de la significación social, un «campo conflictivo de significación en el que no se pueden separar las cuestiones culturales de las cuestiones de poder» (Da Silva, 2001: 168), ya que como no es posible establecer ningún criterio trascendente por el cual una determinada cultura pueda juzgarse superior a otra, entonces la cultura se vuelve un campo de lucha o un juego entre relaciones de poder por imponer sus significados en la sociedad.

Así, analizamos cómo estas otras formas culturales a través de las manifestaciones que producen los estudiantes, penetran en territorios prohibidos del conocimiento cuestionando, problematizando y rechazando todas las formas del buen comportamiento (Da Silva, 2001).

Se intenta comprender a los estudiantes y caracterizar sus acciones desde la afirmación, desde los actos de no darse por vencidos y de querer vivir (Galán, 2002), a pesar de los contextos en los que viven, y no desde la negación. Esa lucha por el querer vivir, según López Petit (2009), expresa la dimensión política de la rebelión, porque cuando las periferias de las ciudades se incendian -podemos pensar cómo, literalmente, los contextos de pobreza urbana en los que se desarrolla esta investigación, se incendian-, «¿no es el querer vivir que se hace desafío?» (López Petit, 2009: 220). Las dimensiones que, centralmente, se identifican en el trabajo de campo de aquellas conductas de los jóvenes que funcionan en la escuela como contraconductas, son como dijimos la ironía y el humor, los deseos y las estrategias. Es decir, aquí nos preguntamos «¿cómo puede hacerse patente un campo de posibilidades de acción que permitan modalidades nuevas de conducta?» (Perea Acevedo, 2009: 26). También, las dinámicas de las contraconductas remiten, fundamentalmente, siguiendo a Lazzarato (2005), a luchas sobre el saber y sobre el conocimiento más que a reivindicaciones clásicas.

De esta manera, caracterizar las contraconductas en contextos de pobreza urbana desde las potencialidades y desde los posibles implica, por un lado, no desconocer los efectos de vivir en una relación social desigual y, por otro lado, ir contra las teorías del déficit que sugieren las ideas de que «son incapaces de construir argumentos, no saben formar conceptos ni comunicar pensamientos lógicos, tienen períodos cortos de atención, no se comportan como seres civilizados» (Duschatzky, 1999: 25). En otras palabras, la violencia, los robos, drogarse o alcoholizarse son conductas que, desde algunos discursos⁵, son propias de las estrategias de reproducción de la vida cotidiana de los «jóvenes pobres» e implican pensar a los sujetos desde procesos meramente negativos, porque es desde la falta y desde lo que no tienen o, bien, desde lo que tienen pero que está mal visto socialmente que se los caracteriza. Así, esos rasgos aparecen como atributos de las condiciones juveniles, fundamentalmente, en sectores pobres.

Con esto no se quiere negar que muchas de las contraconductas que los estudiantes presentan hoy en la escuela se estructuran contra el proceso de construcción del saber en el aula como, por ejemplo, hacer constante ruido, conversar con compañeros, no parar de moverse, cambiarse de sitio, acostándose en los asientos, durmiéndose con la cabeza apoyada en los escritorios, ponerse de

espaldas mirando para la ventana, etc. Aquí se pone el foco, específicamente, en la relación entre contraconductas y saberes que, sostenemos, puede involucrar aún así muchas de esas actitudes pero con otros objetivos.

Algunas ideas finales

La noción de «contraconducta», según la expresión de Foucault, representa una noción central para el análisis de las técnicas de sujeción y las prácticas de subjetivación. Por otro lado, el contexto de pobreza urbana en que viven los estudiantes y sus familias es el marco y fundamento desde el cual se caracterizan las producciones de contraconductas ante las dinámicas que en las escuelas se desarrollan. A través de esas acciones hemos procurado ofrecer herramientas para pensar «nuevas posibilidades de vida» (Lazzarato, 2006: 45) en y para las escuelas. Entendemos que operan en el plano de la *proliferación de los posibles* (Lazzarato, 2006), como comienzos a veces múltiples, dispartados y/o heterogéneos.

Mediante la ironía, la risa, el humor y sus deseos ponen en marcha estrategias que introducen líneas de fuga, defienden sus derechos y se defienden en el aula. Muchos adolescentes y jóvenes resisten desde el tiempo presente y en una sociedad que los condena, son estudiantes que denuncian muchas de las injusticias que padecen. Hoy los jóvenes, para Reguillo, «son protagonistas importantes, no siempre visibles, en la búsqueda y realización de estrategias cotidianas para sortear las crisis, doblegar el destino y sugerir posibilidades de futuro» (2012: 12).

En oposición a las imágenes que sostienen que quienes viven en contextos de pobreza urbana y que señalan que a los jóvenes nada les interesa o que están ahí como de paso por la vida, los sujetos aparecen para decir, hacer y producir en la escuela a través de sus propias formas y estilos. Muchas veces, con humor e ironía, con estrategias, pueden arriesgarse y estar en muchas cosas a la vez para significar los contenidos escolares. Utilizan estrategias como formas de resistencia que encuentran ante las condiciones a las cuales se enfrentan día a día. Si los estudiantes confrontan con lo imposible siendo creadores de posibilidades, la educación, siguiendo a Badiou, «es el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible» (2000: 45).

Se trata de pensar las contraconductas desde situaciones cotidianas propias de las prácticas escolares que aceptan o no las formas que tienen los estudiantes y sus familias de manifestarse, de decir y de hacer. Sin duda, muchas otras

veces, se producen situaciones de exclusión, clasificación y discriminación. Por ello, los efectos escolares de estas prácticas son consecuencias que no están dadas de antemano, pero que sugieren modos de pensar a los sujetos, sus trayectorias sociales y escolares, pero también a las escuelas, a los docentes, etc. Se trató de describir cómo no hay conductas que pueden decretarse como resistencia en sí, porque las regulaciones meticulosas que gobiernan la vida interna de las escuelas, las actividades que se organizan allí y las diversas personas que se encuentran en ella constituyen diferentes entramados de «capacidad-comunicación-poder» (Foucault, 1988: 13) relacionados con los saberes que circulan en el aula. Las contraconductas no son o no funcionan *per se* como prácticas de resistencia en el aula. Muchas de las acciones que realizan los estudiantes posibilitan una apropiación política de muchos de los saberes del espacio escolar. O sea un tipo de saber que se presenta como resistencia y denuncia de muchas de las injusticias que viven cotidianamente los estudiantes.

Tratamos de mostrar cómo muchas veces cuando se acompaña la escolaridad no solamente en lo que refiere a la concurrencia de los estudiantes a la escuela sino, también, en sus procesos de formación cotidianos, se renuevan e intensifican las tareas de enseñanza y se apoyan los aprendizajes de los estudiantes. Pero, también, cómo cuando no se acompaña, no se apoya, no se entiende y, centralmente, no se enseña o no se tiene una propuesta de enseñanza, los estudiantes responden desde la ironía y el humor con estrategias, y lo hacen porque tienen, profundamente, ganas y deseos de que sus vidas tengan sentido.

Es en este marco que adquiere especial importancia pensar el vínculo pedagógico, las voluntades de poder, fundamentalmente atendiendo a cómo y para qué se producen los saberes, a partir de las diferentes formas que van adquiriendo esos vínculos en el transcurso del año escolar. Consideramos necesario abrir el debate sobre qué tipo de saberes prevalecen y cuáles se priorizan en la escuela y cómo se produce la transmisión de esos saberes dentro y fuera del aula. Si muchas de las transformaciones curriculares de las últimas décadas procuran producir aprendizajes que resulten significativos para los estudiantes, procuramos mostrar que no hay aprendizajes significativos en sí. Ellos suponen que los estudiantes pueden o no vincular los conceptos trabajados en las clases y significarlos con las experiencias y situaciones particulares que viven en la actualidad.

Son muchas de las prácticas que se desarrollan en las escuelas en torno a saberes que no tienen relación directa con lo que el mercado de trabajo demanda, sino como aquellas posibilidades existentes de acercar el mundo escolar al mundo de los jóvenes que configuran posibilidades pedagógicas para reducir las brechas históricas entre el mundo del aula y el mundo de los

estudiantes, para contemplar y tener en cuenta al sujeto en su contexto. Nos hemos centrado en aquellas situaciones en las que los estudiantes de escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana adoptan miradas críticas, tienen deseos, intereses y realizan producciones; identificamos, también, escenas del mundo de la escuela en las que se reconocen y aceptan sus aspectos creativos, productivos, innovadores y hasta divertidos, que están vinculados con la vida. Caracterizar a la escuela, a sus estudiantes y a las familias, desde posicionamientos que reconocen productividad sociocultural sin desconocer los efectos de vivir en una relación social desigual, permite problematizar y desnaturalizar el mundo de lo escolar tal como fue pensado tradicionalmente y, así, repensar las concepciones y las prácticas educativas actuales. Creemos que es desde aquí que se podrían producir prácticas y discursos emergentes que inscriban nuevas lógicas a la formación de los sujetos. A la vez, es la noción de contraconductas en relación directa con los procesos de gubernamentalidad que nos permite y es un eje central para entablar estas discusiones.

Las contraconductas en la escuela, como en la sociedad en general, ya no anticipan la inevitabilidad de los destinos, el fracaso, sino que, creemos, son luchas contra esa inevitabilidad. Son luchas para hacerse un lugar en un mundo en el que no hay lugar para todos.

Notas

- 1 «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: 12).
- 2 Volver al prudencialismo implica trasladar hacia el individuo o las comunidades la responsabilidad de dicha gestión. El Estado 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 riesgo como parte de su existencia racional y responsable, lo cual implica cambiar muchas relaciones gubernamentales o con las autoridades.
- 3 Si bien Foucault cuando hace referencia a las «crisis de gubernamentalidad» está pensando en los rasgos específicos del arte liberal de gobernar a partir del «nacimiento de un nuevo modelo europeo y la aparición de una racionalidad gubernamental ampliada a escala mundial» (Foucault, 2007: 69), aquí importa resaltar aquel concepto para pensar los rasgos de las contraconductas a partir de las transformaciones sociales de las últimas décadas.

- 4 Nuevamente registramos cómo para Foucault (2006a) «el indócil o, en todo caso, el inasimilable al sistema normativo de educación es un asunto que data de 1876» (2006a: 269). Es decir, estudiantes ingobernables, indóciles o resistentes existieron desde la propia conformación de los sistemas educativos.
- 5 Es significativo cómo los discursos sobre la violencia de los adolescentes y jóvenes ahora se han convertido y cobrado particular fuerza como el de «libres de bullying», es decir discursos que, en general, diagnostican, previenen e intervienen sobre este «tipo» de estudiantes. Ver <http://libresdebullying.wordpress.com/>. Esta tesis se configura como una visión crítica a estos discursos.

Bibliografía

- Arce Cortés, T. (2010, abril). «Resistiendo al establishment desde una propuesta gótica». En *Nomadas* Nº 32, Universidad Central, pp. 135-147.
- Badiou, A. (2000). *Reflexiones sobre nuestro tiempo*. Del Cifrado: Buenos Aires.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro: Barcelona.
- Davidson, A. (2012). «Elogio de la contraconducta». En *Revista de Estudios Sociales* Nº 43. Bogotá. pp. 152- 164.
- De Marinis, P. (1998). «La espacialidad del Ojo miope (del Poder) (dos ejercicios de cartografía postsocial)». En *Archipiélago, cuadernos de crítica de la cultura*, Buenos Aires, pp. 32-39.
- (1999). «Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)». En F. García Selgas y R. Ramos Torre (comps.), *Retos actuales de la teoría social: globalidad, reflexividad y riesgo*, Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid. pp. 73-103.
- Deleuze, G. (1995). «Post-scriptum sobre las sociedades del control». En *Conversaciones 1972-1990*. Pre-Textos: Valencia. Disponible en www.philosophia.cl [Consultado el 19/11/2012].
- (2008). *Foucault*. Paidós: Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós: Buenos Aires.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Siglo XXI: Madrid.
- Ferguson, J. Y G. Gupta (2002). «Spatializing States: Toward an ethnography of neoliberal governmentality». En *American Ethnologist*, 29 (4). pp. 981-1002.
- Foucault, M. (1988). «El sujeto y el poder». En H.L. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. UNAM: México. pp. 227-242.
- (1990). «Tecnologías del Yo». En *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Paidós / I.C.E – U.A.B: Barcelona.

- (1991). «La Gubernamentalidad». En AA.VV., *Espacios de Poder*. La Piqueta: Madrid, pp. 9-26.
 - (1994). «La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad». En *Hermenéutica del Sujeto*. La Piqueta: Madrid.
 - (1995). «¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung)». Conferencia pronunciada el 27 de Mayo de 1978. En *Daimón*, N° 11. pp. 5-26. Disponible en <http://revistas.um.es/index.php/daimon/article/view/7261/7021> [Consultado el 4 de octubre de 2012].
 - (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
 - (2006a). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
 - (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
 - (2008). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Siglo XXI: Buenos Aires.
 - (2012). *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Galán, W. (2002). «Okupar el lenguaje. Siete tesis –y ningún ejemplo– sobre pragmática subversiva». En *Archipiélago* N° 53. Disponible en <http://www.espainblanc.net/Okupar-el-lenguajeSiete-tesis-y.html> [Consultado 05/02/2013].
- González Calleja, E. (2009). *Rebelión en las aulas: movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea, 1865-2008*. Alianza Editorial: España.
- Gordon, C. (1991). «Governmental rationality: an introduction». En: G. Burchell; C. Gordon y P. Miller (eds.), *The Foucault Effect: studies in governmentality*. University Of Chicago Press: Chicago. pp. 11-29.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI: gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Lazzarato, M. (2005). «Potencia de la variación». Disponible en <http://multitudes.samizdat.net/Potencias-de-la-variacion>. Consultado el 29/11/2012.
- (2006). *Políticas del acontecimiento*. Tinta limón: Buenos .
- López Petit, S. (2009). «¿Qué es hoy una vida política?». En Colectivo Situaciones, *Conversaciones en el impasse: dilemas políticos del presente*. Tinta limón: Buenos Aires, pp. 217-234.
- Miller, P. y N. Rose (1990). «Governing economic life». En *Economy and Society*. Routledge, London, pp. 1-31.
- 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: Buenos Aires.
- Negri, T. (2009). «Luchas contra la renta e institución de lo común». En Colectivo Situaciones, *Conversaciones en el impasse: dilemas políticos del presente*. Tinta limón: Buenos Aires, pp. 187-202.

- O'Malley, P. (1996). «Risk and responsibility». En A. Barry; T. Osborne y N. Rose (eds.), *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*, UCL Press, Londres.
- Perea Acevedo, A. J. (2009). *Estética de la existencia: las prácticas de sí como ejercicio de libertad, poder y resistencia en Michel Foucault*. Impreso por autor: Bogotá.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Restrepo, E. (2012). «Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia». En *El giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas. diálogo con la sociología*. pp. 35-47.
- Rockwell, E. (2006). «Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?». Conferencia presentada en el *XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación* Buenos Aires, 2006. Disponible en <http://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf> [Consultado el 22/12/2012]
- Rose, N. (1996). «Identidad, genealogía, historia». En S. Hall S. y P. Du Gay (comps), *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu, Madrid, pp. 214-250.
- (1997). «El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo». En *Archipiélago, cuadernos de crítica de la cultura*. pp. 1-23.
- Rose, N. y P. Miller (1992). «Political power beyond the State: problematics of government». En *The British Journal of Sociology* Vol 43, Nº 2, pp. 173-205.
- Rose, N.; P. O'Malley y M. Valverde (2006). «Governmentality». En *Law & Society, Annual Review*. 2:83, pp. 83-104.
- Soldano, D. (2008). «Vivir en territorios desmembrados: un estudio sobre la fragmentación socioespacial en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005)». En A. Ziccardi (comp), *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social: los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*, Siglo de Hombres Editores, Bogotá. pp. 37- 70.
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Fundación OSDE-UNESCO-IIPE; Altamira: Buenos Aires.
- (2011). «La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural». En G. Tiramonti y N. Monte (comp.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial-Flacso, Buenos Aires, pp. 53-72.
- Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Manantial: Buenos Aires.
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar*. Akal: Madrid.