

La biopolítica desde la regulación de las conductas y las formas de oposición en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI

Eduardo Langer
Mariela Cestare

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL

RESUMEN

En un mundo en constante transformación, los dispositivos pedagógicos también se modifican. La escuela produce nuevas formas de regular las conductas, distintas a las que conocimos en las sociedades disciplinarias. Para dar cuenta de esos cambios, focalizaremos la atención en algunas situaciones discursivas de los docentes, padres y estudiantes en la escuela, que nos permiten aproximarnos a las prácticas de regulación cotidianas y también a las formas de oposición, de contraconductas o conductas en la escuela del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE

dispositivos pedagógicos – regulación – conductas – contraconductas – prácticas discursivas

ABSTRACT

In a constantly changing world, educational devices also change. The school produces new forms of behavior regulation, different from those we met in disciplinary societies. To give an account of these changes we will focus on certain school situations through discursive practices of teachers, parents and students, which will allow us to approach day-to-day regulatory practices and also the forms of opposition, counter-conducts or conducts that in its generality cannot take place in the XXIth century school.

KEY WORDS

pedagogical devices – regulation – behaviour – counter-conducts – discursive practices

Por dispositivo entendemos, siguiendo a Foucault (1977: 183):

Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.

Esta noción se liga a la de biopolítica (Foucault, 2007) en tanto que se refiere a los regímenes de conocimiento y de autoridad, a los procesos de gubernamentalización y, por tanto, a la configuración del gobierno de la población, como sucede en las sociedades de gerenciamiento. Adquiere relevancia, entonces, la pregunta por la gubernamentalidad (Foucault, 2006: 139) referida a la producción de la subjetividad y su relación con las formas del ejercicio del poder sobre los otros procurando analizar, como dice Larrosa (1995), las producciones pedagógicas en la constitución y mediación de determinadas relaciones de uno consigo mismo.

Así, la noción de dispositivo resulta central en tanto permite adentrarnos en el estudio de las complejas tramas que en el día a día escolar se ponen en marcha y se producen (Grinberg, 2008). Entonces, caracterizar los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva foucaultiana supone preguntarse por las formas que asumen las regulaciones de las conductas, y por lo tanto el gobierno, como una actividad más o menos racional y calculada que emplea una variedad de técnicas y saberes para modelar las conductas y actuar sobre los deseos, aspiraciones, intereses y creencias hacia objetivos definidos, pero también cambiantes (Dean, 1999). A la vez, como el dispositivo está ligado estrictamente a la noción de poder (Foucault, 2006) y donde hay poderes hay resistencias, ya que los puntos de insubordinación se producen indisolublemente de las relaciones de poder (Foucault, 1988), caracterizar los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva foucaultiana también supone preguntarse por las formas de oposición a la regulación de las conductas. Es, justamente, por estas líneas de fuga como voluntades de poder que una sociedad se define (Deleuze y Guattari, 1988).

Los dispositivos pedagógicos de las sociedades de empresa involucran acciones ligadas a la profesionalización docente, la instalación de formas de organización escolar tendientes al gerenciamiento de las escuelas, prescripciones curriculares y teorías educativas desde las que se supone que la enseñanza de competencias posibilita a los individuos adaptarse a los cambios sociales y los estándares internacionales de rendimiento educativo (Grinberg, 2008). La noción de dispositivo pedagógico implica pensar en las formas de oposición –prácticas de resistencia o contraconductas– de estudiantes en

íntima relación con las regulaciones de las conductas de los docentes en las escuelas. Es decir, las regulaciones meticulosas que gobiernan la vida interna de las instituciones educativas en general, las diferentes actividades que se organizan y las diversas personas que se encuentran allí, cada una con su función, constituyen un “entramado de capacidad-comunicación-poder” (Foucault, 1988: 13).

Teniendo como marco estas nuevas formas de dominación políticas, sociales y culturales porque “en todo dispositivo, hemos de separar las líneas del pasado reciente y las del futuro próximo: la parte del archivo y la de lo actual, la parte de la historia y la del devenir, la parte de la analítica y la del diagnóstico” (Deleuze, 1989: 194), analizaremos la particularidades que presenta la regulación de las conductas y las formas de oposición. Atenderemos a las prácticas discursivas de estudiantes, docentes y padres sobre las sanciones aplicadas y no aplicadas, sobre las que deberían ser aplicadas y las que no deberían ser aplicadas, las caracterizaciones sobre el régimen disciplinario, las formas de ver la escuela hoy y sobre aquello que pueden y no pueden hablar estudiantes y adultos de la escuela.

En un mundo transformado y en constante transformación, desde la escuela se producen nuevas formas de regular las conductas, distintas a las que conocimos en las sociedades disciplinarias. Para dar cuenta de los cambios en los dispositivos pedagógicos, focalizaremos aquellas situaciones de la escuela que nos permiten aproximarnos a las prácticas de regulación cotidianas y, también, a las formas de oposición, de contraconductas. Justamente, la noción de dispositivos institucionales en el sentido foucaultiano, supone la articulación de prácticas discursivas y no discursivas que configuran las superficies en las que determinadas subjetividades se inscriben y transitan (Grinberg, 2008).

Los datos para el análisis que aquí presentamos provienen de las encuestas¹ implementadas en 2008 a estudiantes, docentes y padres en el marco del proyecto de investigación PICTO “Dispositivos pedagógicos y territorio en la EGB de la provincia de Santa Cruz”. El diseño y la elaboración de la muestra se realizó según criterios de maximización de semejanzas y diferencias teniendo en cuenta el patrón territorial y el mapa sociodemográfico y educativo que fue georreferenciado.

A la vez, analizar la manera de pensar y hablar de docentes, estudiantes y padres sobre la escuela hoy, implica preguntarse en forma general hasta qué punto la regulación de las conductas tiene alguna significación en los estudiantes, cuál es la tensión que se genera con los docentes, cuáles son los encuentros o desencuentros pedagógicos que configuran la escuela hoy.

¹ Fueron encuestadas un total de 25 escuelas públicas de la provincia de Santa Cruz: 2790 encuestas a estudiantes, 117 a docentes y 538 a padres de los estudiantes.

Es decir, las preguntas se refieren a los significados (o la insignificancia) del control en la escuela hoy y, por tanto, a los atributos que le otorgan los sujetos escolares a esas significaciones. Esto implica preguntarse, también, por el significado de aquello que históricamente en la escuela se conoce como el no control (o des-control). Caracterizar y analizar algunos de estas prácticas discursivas, muchas veces en pugna, nos permite dar cuenta de algunos procesos escolares que tienen que ver con la posibilidad de producir prácticas pedagógicas y procesos educativos más significativos para los estudiantes.

¿Qué y cómo regula las conductas la escuela del siglo XXI?

Según Foucault (1997: 175) ya en el siglo XVII se hablaba de la “recta disciplina” como del “arte del buen encauzamiento de la conducta”. Entonces, la disciplina como técnica es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de enderezar o encauzar conductas. El poder disciplinario no encadena las fuerzas para reducirlas sino que lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas; la disciplina fabrica individuos o cuerpos dóciles (Foucault, 1997: 140) a través de una escala de control que no trata el cuerpo en masa sino en sus partes, mediante la eficacia de los movimientos y de una coerción ininterrumpida que reticula tiempo, espacio y movimiento. Estas técnicas disciplinarias funcionaban en las diversas instituciones –colegios, cuarteles, fábricas, hospitales– constituyendo una nueva microfísica del poder que desde el siglo XVII invade dominios cada vez más amplios hasta cubrir el cuerpo social íntegro. Las disciplinas, a través de la distribución de los individuos en el espacio, se constituyen en una “anatomía política del detalle” (Foucault, 1997: 193).

La sanción se conforma como un dispositivo regulador que unido a la tecnología del encierro permite inscribir la instancia de la ley, en donde se concentra un conglomerado de prácticas y discursos dispuestos para controlar los cuerpos a través de su producción individual (cuerpo dócil) o colectiva (regulación de la población). La sanción se aplica al alejamiento o acercamiento de la norma, a la infracción de la regla de juego impuesta. Tal como dice Meirieu (2001: 70) la sanción “tiene una función integradora por excelencia: se amenaza con la sanción para solicitar la sumisión; se ejecuta la sanción, esperando que, a través de ella, el recalcitrante entre al grupo”. En este contexto, la sanción actuaba como ortopedia de la voluntad. En su aplicación, se enfrentan voluntades investidas de poder y a través de ella o de su aplicación se intenta dirigir la conducta del otro, regular, reencauzar el

atrevimiento. La sanción funcionaba para producir una voluntad normalizada o rehabilitada.

Los últimos tiempos, nos ubican ante procesos de cambio como “la circulación y la apertura de las instituciones de encierro, que podrían caracterizarse como productoras de nuevas formas de vagabundeo” (Grinberg, 2008: 104). Así, los sujetos son convocados a la reflexión, la búsqueda constante, la adecuación a situaciones cambiantes, la adaptación, la autonomía individual. En un contexto en el que todas las instituciones disciplinarias, entre ellas la escuela, sufren una crisis generalizada, se reconfigura el ejercicio del poder y el control social se pone en el centro de la escena (Foucault, 2000).

En este sentido, las transformaciones del dispositivo pedagógico demandan de los individuos adaptación al cambio, flexibilidad y formación permanente, es decir, configuran un nuevo tipo de subjetividad con carácter participativo, reflexivo, responsable y creativo, por mencionar algunas de las características principales a las que refieren los nuevos contenidos curriculares y muchas de las prácticas discursivas y no discursivas del sistema educativo. Ante esas reconfiguraciones, se producen nuevas maneras de regular las conductas y, por tanto, de sancionar. Entonces, nos preguntamos por las nuevas formas que asume el gobierno de la población y más específicamente por la regulación del trabajo docente mediante las sanciones escolares sobre las conductas de la población estudiantil en el marco de la pedagogía de las competencias. La regulación de las conductas se produce a partir de distintas dimensiones en las escuelas, una de ellas la constituyen los modos de sancionar que tiene cada institución escolar.

Para ello presentamos algunos datos que expresan, desde la palabra de los estudiantes, las principales conductas por las cuales son sancionados en el espacio del aula y, en palabra de los docentes, las conductas por las cuales sancionan. En este sentido, en la Tabla N° I, atendiendo a la palabra de los estudiantes, observamos que el 50% aproximadamente de las sanciones que reciben se corresponde con agresiones físicas, verbales, faltas de respeto y mal comportamiento, y en menor medida, por usar aparatos electrónicos y por hablar en clase. En porcentaje bastante menor, los estudiantes mencionan el incumplimiento de las tareas escolares. En el caso de los docentes, podemos observar que sancionan mayormente la falta de respeto, y en segundo término las agresiones físicas y verbales. Es escasa la aplicación de sanciones por incumplimiento de tareas escolares. Asimismo los docentes mencionan el no atender en clase, la falta de tolerancia y los actos de discriminación, aunque en menor grado.

Tabla N° 1: Conductas por las cuales sanciona el docente o son sancionados los estudiantes en el espacio del aula (%)²

	Estudiantes	Docentes
Agresiones Físicas	17,8	11,2
Agresiones Verbales	9,4	12,1
Faltas de respeto	6,9	45,7
Uso de artículos electrónicos	4,5	1,7
Daños al mobiliario	1,8	
Incumplimiento de horarios	1,2	
Escaparse de la escuela	0,7	
Prender fuego	0,7	
Incumplimiento tareas escolares	3,8	2,6
Disciplinamiento cuerpo vinculado Estética	0,4	
Disciplinamiento cuerpo vinculado Higiene	0,9	
Disciplinamiento cuerpo Vinculado Uso Espacio	0,5	
Disciplinamiento Cuerpo Vinculado Actitud Corporal	2,6	
Mal comportamiento	13,8	1,7
Otros (comer, dormir)	1,5	
Hablar en clases	4,2	3,4
Fumar - Drogarse	1,0	
Nunca me sancionaron	1,7	
No hacer nada	1,2	
Robar		0,9
No sanciona		4,3
Discriminar		1,7
Incumplimiento del Reglamento disciplina		1,7
No contesta	23,6	12,9
No sabe	1,6	
Total	100	100

En esta misma respuesta acerca de qué sancionan, los docentes refieren también a los planteos que circulan y que se escuchan mucho en la escuela (Langer, Fernández y Schiariti, 2008) con respecto a que “los chicos no creen en nada” o “todo les resulta lo mismo”. Consideramos particularmente llamativo que los docentes consignen estas expresiones en un espacio en que se interrogaba sobre las conductas que se sancionan, porque los enunciados que los docentes tienen sobre las faltas de mayor gravedad por las que sancionan vienen cargados con clasificaciones que no son escolares sino sociales y que funcionan como límites para los recorridos escolares de los estudiantes (Bourdieu, 1990). De hecho, hacia el final del artículo retomaremos algunas de

² Todas las tablas y cuadros del trabajo son de elaboración propia en base a la encuesta mencionada anteriormente (nota 1).

las diferencias que se producen entre lo que los docentes piensan respecto a los intereses y deseos social y culturalmente legítimos y los que tienen efectivamente los estudiantes. Estas diferencias, pueden llegar a funcionar como desencuentros pedagógicos en el aula y, por tanto, no ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Leemos los datos de esta tabla y nos ayudan a comprender cómo las prácticas discursivas de los docentes acerca de qué sancionan están ligadas, fundamentalmente, a las preocupaciones que en los últimos tiempos se escuchan mucho en las escuelas con respecto a los estudiantes. Cabe preguntarse a qué responde esta ausencia de sanciones con respecto al contenido. ¿Las tareas escolares se realizan o no efectivamente? ¿Asume otra característica el trabajo sobre el contenido escolar en la actualidad? ¿No es necesario completar carpetas o tareas asignadas como otrora? Y, también, de modo general, desde aquello que dicen los docentes, ¿cómo cambia de significado la disciplina? Y, entonces, ¿por dónde pasa el control hoy en la escuela?

Los datos de la Tabla N° 2 expresan algunas de las preocupaciones docentes con respecto a los estudiantes. Las preocupaciones que expresan en mayor grado e importancia son:

- Tres docentes de cada diez se preocupa por la falta de interés sin especificación alguna en relación con alguna particularidad o con qué consideran como interés.
- Dos docentes de cada diez se preocupan por la falta de interés en el estudio.
- Un docente de cada diez se preocupa por las conductas en general de sus estudiantes.

Es un dato significativo que sólo una minoría de docentes considere como preocupación la familia de los estudiantes, las cuestiones sociales en general o el futuro de los estudiantes. Este hecho indicaría que lo sancionado por los docentes en el aula viene asociado, fuertemente, a sus preocupaciones con respecto a los estudiantes en general sin entidad ni identidad establecida, no con respecto a los estudiantes que conoce en particular de un año o del curso que está teniendo en un momento determinado y que, por tanto, puede dar cuenta de algunos rasgos o características de sus situaciones de vida. Estas preocupaciones, cargadas por las percepciones de sentido común, funcionarían como clasificaciones que se ponen en juego en el proceso escolar en términos generales de control y en términos específicos, como una de las dimensiones de análisis del control, aquello que sancionan o no en el aula. Es decir, sus preocupaciones principales –la falta de interés en general o sin especificar, la falta de interés en el estudio y las conductas– vienen asociadas a qué se sanciona y qué no se sanciona en el aula porque, por ejemplo, la preocupación de los docentes por las conductas de los estudiantes está fuertemente asociada con la sanción por agresiones físicas, verbales o faltas

de respeto; la preocupación de los docentes por la falta de interés de los estudiantes se vincula estrechamente con la sanción por hablar en clases o por el incumplimiento de las tareas.

Tabla N° 2: Preocupaciones de los docentes con respecto a sus estudiantes (%)

Falta de interés sin especificaciones	29,1
Falta de interés en el estudio	17,9
Conductas	12,8
Problemas con el estudio	9,4
La familia	6
El futuro	5,1
Sobriedad	2,6
Ausentismo	2,6
Cuestiones sociales	1,7
Otras preocupaciones	9,4
No contesta	3,4
Total	100

Una de las principales problemáticas en la educación hoy es, justamente, no abarcar o no preocuparse por aquello que a los estudiantes les pasa en su vida, con sus familias, con respecto a su futuro, lo que imposibilita contextualizar no sólo qué y cómo se enseña sino qué y cómo se sanciona. De hecho esas preocupaciones docentes –lo familiar, el futuro y lo social– aparecen en la tabla N° 2, pero los porcentajes son bastante menos significativos respecto a las otras preocupaciones.

Hay asociación entre aquello que dicen sancionar los docentes, sus preocupaciones y, ahora agregamos, aquello que debería ser sancionado. Los datos de la Tabla N° 3, acerca de las conductas que deberían ser sancionadas, expresan algunas coincidencias entre los sujetos escolares, por ejemplo el caso del horario de ingreso. Su incumplimiento ya no debería ser motivo de sanción para la gran mayoría de los estudiantes, docentes y padres. De la lectura de este cuadro surge, también, que no atender al docente, no hacer las tareas en el aula y leer materiales que no son de la clase son acciones que, aproximadamente, para tres cuartas partes de los docentes encuestados no deberían sancionarse. Estos ejemplos nos posibilitan seguir pensando cómo los docentes –y, por tanto también, las normativas escolares de flexibilización– ya no disciplinan mediante uno de sus principales elementos como es la sanción, el tiempo y el espacio como sucedía tiempo atrás, en tiempos de institución disciplinaria.

Tabla N° 3: Conductas que deberían ser sancionadas según estudiantes, padres y docentes (%)

	Estudiantes	Padres	Docentes
¿Caminar entre los bancos en clase y /o burlarse de otro?	62,0	53,2	59,0
¿No hacer las tareas en el aula?	50,8	41,1	36,8
¿Leer materiales que no son de la clase?	44,1	40,7	28,2
¿Escribir el mobiliario?	64,4	63,2	76,9
¿Pegarse entre compañeros?	71,6	66,7	80,3
¿Robar elementos de la escuela?	71,4	66,0	75,2
¿No atender a la o el docente?	50,8	47,8	27,4
¿Utilizar el celular en horas de clases?	52,1	59,9	70,9
¿Llegar Tarde?	34,0	28,3	29,1
¿No llevar el guardapolvo?	48,4	42,6	39,3
¿No sacarse la gorra en el aula?	58,8	53,3	51,3
¿Pelearse con el profesor?	66,8	63,8	69,2
¿Tirar Tizas?	59,2	58,2	70,1
¿Irse sin permiso de la escuela?	67,5	64,9	76,9
¿Drogarse?	70,6	66,5	65,8
¿Fumar?	67,6	65,2	70,1
¿Salir y entrar en el aula sin permiso?	59,9	60,4	63,2
¿Robar elementos a los compañeros?	67,8	65,6	73,5
¿No llevar las carpetas o cuadernos de clases?	51,1	44,4	41,0

Así, nuevamente nos preguntamos ¿qué sucede con el valor que el docente le otorga a su propia palabra? ¿Y a su tarea de enseñar? ¿Ya no importa si los estudiantes atienden o no, si realizan las tareas o no, o si ocupan el tiempo áulico en lecturas proporcionadas por el maestro o no? Los datos de esta tabla cobran otra magnitud al leer aquello que los alumnos dicen sobre qué conductas deberían ser sancionadas. Por ejemplo, para un muy alto porcentaje de los estudiantes debería sancionarse el no hacer las tareas en el aula, leer materiales que no son los sugeridos por el docente, como también el no atender en clases.

Son mucho más las diferencias presentadas que las semejanzas entre docentes y estudiantes. Consideramos particularmente interesante entre las distinciones de uno y otro sujeto escolar, que los docentes consideran en mayor medida que las acciones que deberían ser sancionadas son aquellas no relacionadas directamente con el proceso escolar –o con los contenidos conceptuales, cognitivos o académicos del proceso de aprendizaje y enseñanza en la escuela– como por ejemplo escribir el mobiliario, pegarse entre compañeros, robar elementos de la escuela, tirar tizas, irse antes sin permiso de la escuela, robar elementos a los compañeros. En todas estas conductas se produce una variación porcentual a favor de las opiniones de los docentes con respecto a sus alumnos. Estas conductas que deberían ser sancionadas para los docentes en la escuela, están relacionadas más a clasificaciones sociales de violencia que al mismo proceso pedagógico. La sanción debería aplicarse sobre las actitudes

de los alumnos y, en términos del ya clásico Bowles y Gintis (1981: 156), sobre “los rasgos de la personalidad no cognoscitivos”. Así, la mayoría de los docentes entrevistados soslayan que en su accionar la sanción no está directamente referida al proceso de aprendizaje y enseñanza de los contenidos escolares.

En contraposición, los enunciados de los estudiantes indican igualdades de significatividad entre aquellas conductas que deberían ser sancionadas que tienen que ver directamente con el proceso de aprendizaje y enseñanza o con rasgos cognoscibles y con aquellas conductas que tienen una vinculación más indirecta y están más asociadas a lo no cognoscible. Es decir, el no hacer las tareas en el aula, leer materiales que no son de clase, no atender a la o él docente, no llevar las carpetas de clase, son igual o tanto más importantes de sancionar que la drogadicción, fumar, robar, pegarse. En todos los casos de aquellas conductas vinculadas a lo cognoscible o al contenido conceptual son mayores los porcejantes de los alumnos que piensan que deberían ser sancionadas. Para los docentes el control pasa por regular el comportamiento de los alumnos, el uso del espacio, de la palabra, de los elementos y mobiliario escolar –como ya dijimos, lo estrictamente no cognoscible–, en cambio para los estudiantes debería pasar por regular lo no cognoscible pero también, fundamentalmente, lo cognoscible del tiempo y el espacio escolar. Esta dimensión en cuestión cobra aún mayor relevancia al contraponer directamente en la Tabla N° 4 algunas de las prácticas discursivas de los estudiantes y de los docentes sobre la escuela misma.

Las frases de la Tabla N° 4, que no son más que algunas de las que se escuchan en la escuela cotidianamente, nos muestran las diferencias radicales que dos de los sujetos principales del dispositivo pedagógico tienen sobre las percepciones del mundo escolar.

Tabla N° 4: El acuerdo sobre algunas formas de ver a la escuela de docentes y estudiantes (%)

LA ESCUELA	Estudiantes	Docentes
No enseña nada	13,25	0,95
No es acompañada por los padres	32,96	67,62
Funciona como una guardería	19,79	58,10
Contiene y entiende a los estudiantes	61,60	76,19
Es un espacio para hablar sobre los problemas de los estudiantes	38,48	63,81
Es un comedero	11,11	6,67
No se interesa por los estudiantes cuando hacen paro	40,18	9,52
Es el único lugar en donde los chicos pueden estar	24,67	29,52
Es donde los chicos se la pasan todo el día sin hacer nada	20,47	8,57
Se preocupa por los problemas del barrio/ pueblo	29,67	48,57

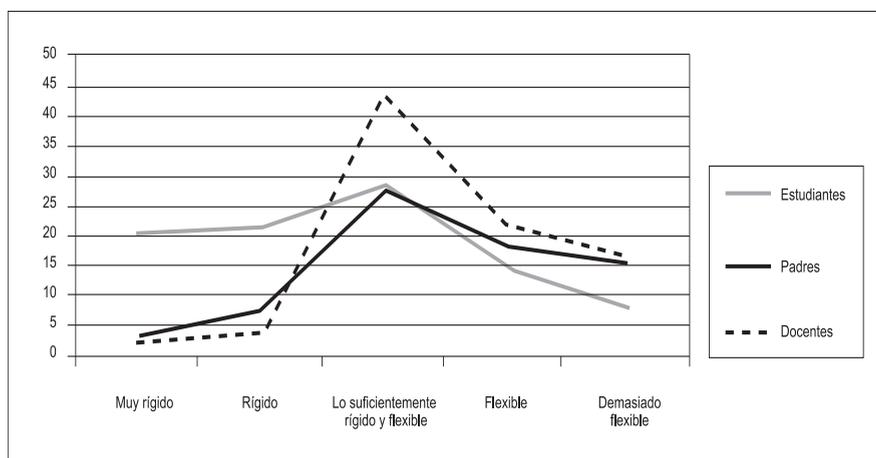
¿Cómo enseñan los docentes y cómo aprenden los estudiantes ante semejantes diferencias en el pensar y en el sentir? Los datos de la tabla indican una distancia entre el pensar los docentes a la escuela como una guardería y el

sentirla los estudiantes como una institución que los contiene, entiende y que, fundamentalmente, les enseña. Los datos también expresan diferencias entre aquello que dicen docentes y estudiantes sobre la escuela como un espacio para hablar sobre los problemas de los estudiantes y que se preocupa por los problemas del barrio o del pueblo.

Como ya dijimos, las disciplinas, según Foucault (2006) son creadoras de aparatos de saber, de saberes y de campos múltiples de conocimiento, y en consecuencia portan un discurso que será el de la regla o la norma. Si esas instituciones disciplinarias, entre ellas la escuela, se reconfiguran en la actualidad y adoptan nuevas características, una dimensión importante para considerar la regulación y el control en la escuela hoy tiene que ver con las consideraciones sobre el régimen disciplinario actual. ¿Cómo consideran el régimen disciplinario los estudiantes? ¿Cuáles son las distinciones que surgen con aquello que consideran docentes y padres?

El Gráfico N° 1 nos permite analizar cómo perciben el régimen disciplinario los sujetos institucionales. Los datos, en una primera lectura, nos muestran cierta convergencia entre los adultos respecto al régimen disciplinario de la escuela, considerándolo lo suficientemente rígido y suficientemente flexible y con porcentajes similares en relación con la opción flexible o demasiado flexible. Los estudiantes en su mayoría opinan que es lo suficientemente rígido y lo suficientemente flexible, pero, a diferencia que los adultos el resto opina que es rígido o muy rígido.

Gráfico N° 1: Caracterización del régimen disciplinario de la escuela según los estudiantes, los padres y los docentes (%)



El gráfico muestra caracterizaciones diferenciales entre las prácticas discursivas de estudiantes por un lado y las de docentes y padres por el otro:

- a) Hay porcentajes considerablemente más significativos de los estudiantes para las respuestas que hacen referencia al régimen disciplinario como rígido y muy rígido en comparación a los docentes.
- b) Los porcentajes ascienden lentamente de estudiantes hacia docentes cuando la respuesta es régimen disciplinario flexible.
- c) Los porcentajes son considerablemente más significativos en las respuestas de docentes acerca de un régimen disciplinario demasiado flexible en relación con las respuestas de estudiantes.

Si nos concentramos en las respuestas que dan los padres, donde se explayan acerca del régimen disciplinario de la escuela, encontramos algunas particularidades que se diferencian de docentes y estudiantes. Las respuestas de los padres que consideran al régimen como muy rígido, en general, acuerdan con que los estudiantes necesitan límites. Dentro de este grupo, algunos padres afirman que la escuela ejerce un régimen de disciplina muy rígido en relación con las formas y las enseñanzas que se transmiten en el hogar. Las opiniones aquí divergen entre: a) acuerdo con estas formas, aclarando que “es lo mejor para la formación de los estudiantes”, “así debe ser”, “la escuela ejerce el régimen disciplinario”; b) reclamo a la escuela ya que en sus exigencias no contempla la situación económica de las familias (requerimiento de materiales para las tareas escolares y uniforme escolar). El grupo de padres que respondió que el régimen disciplinario es lo suficientemente rígido y flexible, acuerda plenamente con estas formas. Plantean que la escuela favorece el diálogo, aunque, agregan “deberían ser más estrictos”. Un grupo menor afirma que la escuela no ejerce el régimen de disciplina, ni actúa a tiempo y que “los chicos hacen lo que quieren”. En relación con los padres que consideran el régimen de disciplina de la escuela flexible o demasiado flexible, plantean que “deberían ser más estrictos, no hay autoridad, son demasiado permisivos, no respetan el régimen disciplina, no hay control”. Así también, dentro de este grupo de padres, un porcentaje menor, afirma que la escuela entiende los problemas de los chicos.

A partir del gráfico de estas últimas prácticas discursivas de los padres y también del análisis de las tablas anteriores, surge un interrogante que nos parece central para pensar la escuela hoy y tiene que ver con hasta qué punto el control tiene alguna significación para los estudiantes y para los docentes. Preguntarse por el significado del control en la escuela hoy, de las sanciones como una de sus dimensiones de análisis desde los atributos que le otorgan los sujetos escolares a esas significaciones implica preguntarse, también, por el significado de aquello que históricamente en la escuela se conoce como el no control (o descontrol). Como veremos a continuación, estas prácticas discursivas que podrían funcionar, aunque no necesariamente, como contraconductas hacia aquello que impone la escuela –decíamos, descontrol– creemos que

juegan un rol fundamental para poder pensar en procesos pedagógicos que sean productivos para los propios estudiantes. Entendemos que las prácticas discursivas que se ponen en juego cotidianamente en muchas instituciones escolares permitirían tomar esas conductas no sólo como indisciplina o descontrol sino como conductas que marcan y expresan algo de los deseos e intereses de los estudiantes. Esto posibilitaría acercarse a ellos, reducir un poco la brecha generacional, lograr entendimiento y confianza para poner en juego mejores y más profundos procesos de enseñanza y aprendizaje.

El des-control mediante contraconductas de los estudiantes ¿prácticas pedagógicas productivas en la escuela de hoy?

Las prácticas de resistencia de estudiantes no son situaciones que emergen en el presente, de hecho pueden rastrearse hasta las revueltas urbanas que desde el siglo XVII constituyen “una de las grandes cosas que el gobierno debe evitar” (Foucault, 2006: 47). Aún así, actualmente presentan particularidades que nos interesa estudiar atendiendo a la 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 las de pequeños grupos sino marginalidades masivas-universalizadas que producen actividad cultural (De Certeau, 1996). En estos tiempos de difusión y utilización de diferentes medios de comunicación y recursos tecnológicos, nos preguntamos cuáles son esos modos de hacer, sentir y vivir de los estudiantes y qué dinámicas institucionales se generan a partir de esas prácticas.

De hecho, el concepto de prácticas de resistencia de estudiantes hace referencia a aquellas acciones que se oponen a un régimen particular de la conducción de la propia conducta, 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, 1996: 238). Foucault (2006; 225) llamó a las resistencias “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.

Algunos de los referentes empíricos para caracterizar las prácticas de resistencia dentro de la red de relaciones que constituyen lo escolar, en tanto dispositivo pedagógico, implican recuperar: 1. los comportamientos de los estudiantes que se distancian de los patrones de conducta esperados y regulados por los docentes; 2. los deseos e intereses de los estudiantes en relación y más allá de lo escolar y de las posibilidades que encuentren un lugar en la escuela; 3. las tensiones entre aquello que los estudiantes y los docentes piensan respecto a qué representa la escuela secundaria hoy y qué debería ser en el escenario actual de transformaciones.

En este sentido, surgen nuestras preguntas por las conductas o comportamientos que los estudiantes creen que deberían ser sancionadas, tal como ya lo trabajamos con anterioridad. Sin embargo, si damos vuelta el ángulo de análisis, es decir si analizamos aquellas conductas o comportamientos que para los estudiantes y docentes no deberían ser sancionados, podemos empezar a pensar algunas dimensiones de aquello que aparece en la escuela como conducta, y las tensiones o divergencias que se generan.

Los datos de la Tabla N° 3, que como ya mostramos con anterioridad expresaban las conductas que deberían ser sancionadas según los docentes/ padres/estudiantes y en la cual veíamos muchos desacuerdos significativos sobre qué sancionar, también puede ser analizada por su negativa, es decir, lo que no debería ser sancionado y, por tanto, podría ser una posible conducta desde los estudiantes, a la vez que marca que se regula una conducta de manera diferente a la esperada tradicionalmente en la escuela: el “dejar hacer” gana terreno, justamente, en la regulación de las conductas en la escuela. Quizás la norma es que ya no haya normas. Se produce, por tanto, otra realidad escolar y, por supuesto, se forman sujetos con otras características u otros rasgos. Desde la Tabla N° 5 presentamos los comportamientos que para los estudiantes no deberían ser sancionados en la escuela, que podrían funcionar como nuevas formas de regulación escolar, mediante el recurso de la norma y generando otras conductas, generando otras prácticas escolares.

Tabla N° 5: Las conductas, relacionadas a lo escolar, que para los estudiantes no deberían ser sancionadas (%)

No llevar las carpetas o cuadernos de clase	38,8
No hacer las tareas en el aula	39,97
Leer materiales que no son de clase	46,78
No atender a la o él docente	39,02
Irse antes sin permiso de la escuela	21,19
Utilizar el celular en hora de clase	37,89
Salir y entrar del aula sin permiso	28,35

¿Qué expresan los datos de la Tabla N° 5? La primera lectura general es que una gran mayoría de los estudiantes están pensando en la sanción escolar porque aproximadamente más del 50 % de los estudiantes responden que efectivamente deberían sancionar casi todas las conductas que se encuentran en la lista, hasta llegar al caso extremo de casi el 70 % para la sanción por “irse antes sin permiso de la escuela”. Ahora bien, si analizamos aquello que no debería ser sancionado para los estudiantes, encontramos que: a) casi 4 de cada 10 estudiantes piensa que no debería ser sancionado no llevar las carpetas o cuadernos de clase, no hacer las tareas en el aula, no atender al docente y utilizar el celular en hora de clase, b) casi 5 de cada 10 estudiantes piensa que no debería ser sancionado leer materiales que no son de clase en el aula, c) sólo 2 de cada 10 estudiantes expresan que no debería ser sancionado irse

antes sin permiso de la escuela o bien con una leve variación (casi 3 de cada 10 estudiantes) salir y entrar del aula sin permiso.

Dentro de las conductas no necesariamente relacionadas a lo escolar, que no deberían sancionarse los estudiantes mencionan no llevar guardapolvo o no llegar tarde. Estas conductas responden a los condicionamientos estructurales/materiales de vida de los estudiantes que forman parte de la flexibilidad del dispositivo pedagógico del siglo XXI.

Las conductas estereotipadas como violentas que para los estudiantes no deberían sancionarse son robar elementos de la escuela, robar elementos de los compañeros, pegarse entre compañeros, pegar al profesor, tirar tizas. Los datos indican que estas conductas, junto con drogarse, fumar, escribir en el mobiliario, burlarse de otro, son lo único que se sanciona. Quienes realizaban estas acciones eran para el dispositivo pedagógico moderno sujetos anormales-desviados que había que disciplinar/normalizar. Los datos de la Tabla N° 6 muestran una disminución considerable de estudiantes que piensan que estas acciones no deben ser sancionadas con respecto a las tablas anteriores. Sin embargo, las tablas muestran también otra tipología de conductas. Es bien interesante observar cómo el porcentaje, y por lo tanto la cantidad absoluta de estudiantes encuestados, piensa que estas conductas clasificadas socialmente como violentas no deberían ser sancionadas por la escuela en la actualidad.

Las opiniones de los estudiantes funcionarían como contraconductas con respecto a las formas de pensar de los docentes sobre cómo deberían regularse las conductas que los estudiantes ponen en juego cotidianamente en las escuelas: al contraponerlas podremos observar muchas de las diferencias 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. Sirve, entonces, para reducir esas brechas o diferencias, dar luz a esas contraconductas para poder entender mejor qué les pasa, qué sienten, qué y cómo viven los estudiantes.

Tabla N° 6: Las conductas, estereotipadas socialmente como violentas, que para los estudiantes no deberían ser sancionadas (%)

Drogarse	19,23
Fumar	21,81
Robar elementos de la escuela	18,34
Robar a los compañeros	20,56
Pegarse entre compañeros	17,73
Pelearse con el profesor	22,1
Escribir el mobiliario	24,84
Burlarse de otro	27,57
Tirar tizas	29,35

¿Es posible imaginar qué prácticas escolares producirían estos comportamientos o contraconductas si no fuesen sancionados en la escuela? Es imposible

imaginarlo, por lo menos desde la lógica escolar moderna, desde cómo fue constituida la escuela hace más de un siglo, aunque creemos que sí es posible desde las nuevas lógicas educativas. Como dijimos anteriormente, al pensar la escuela desde los contrapoderes o las contraconductas estamos desnaturalizando el dispositivo pedagógico moderno; no basta con denunciar o criticar la institución sino que es preciso poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente, aunque estas formas de cuestionamiento no siempre aparezcan de manera explícita, dando lugar –espacio y tiempo– para los deseos e intereses de los estudiantes.

Las contraconductas, como dijimos, son las prácticas de resistencia de los estudiantes pero, también, son aquellos comportamientos que siguen sus deseos e intereses, que tienen que ver con estrategias de supervivencia que los sujetos desarrollan en las escuelas, en los barrios, en su vida en general y no necesariamente vinculadas a la vida o al cotidiano escolar. Es allí donde entran, mayoritariamente, en tensión las ideas que tienen los alumnos, sus familias y los docentes respecto de sus vidas, de la escuela, de lo que es o representa y de lo que debería ser. Para unos, esas situaciones, opiniones, expresiones o prácticas no son intereses ni deseos e implican procesos de indisciplina o bien de descontrol en la escuela, para otros son deseos profundos que implican querer hacer o aprender otras cosas de las que está ofreciendo la escuela en un tiempo y momento determinado.

Los discursos de los docentes posibilitan o imposibilitan determinadas prácticas de los estudiantes al interior de la escuela, y más específicamente dentro del aula. Los discursos docentes no son solamente aquello que se transmite como contenido explícito en momentos y tiempos determinados sino, también, son las formas de comunicación y el uso de las distintas voces de los actores tanto dentro como fuera del aula. Estas dimensiones de los discursos que circulan en la escuela se configuran, entre otros, a través de lo que hablan y de lo que no hablan los estudiantes con sus docentes y el grado de importancia y legitimidad que adquieren histórica y culturalmente.

A partir de las encuestas realizadas observamos cómo, por un lado, no todos los estudiantes hablan con algún adulto de la escuela –docente, preceptor, autoridad– sobre distintos temas que pudieran ser importantes a la hora de considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje para comprender la existencia de dificultades en ese proceso con el conocimiento y, por tanto, también, para considerar procesos de resistencia o contraconductas hacia aquello que se enseña, hacia cómo se enseña o, simplemente, hacia el estar en la escuela.

Observamos así en la Tabla N° 7, como sólo 3 de cada 10 estudiantes habla con algún adulto de la escuela sobre sus problemas personales o familiares y sólo 4 de cada 10 estudiantes habla con algún adulto de la escuela sobre lo que sucede en su barrio. En cambio casi 7 de cada 10 chicos, sí habla con algún adulto sobre cómo le va en la escuela. Si bien son muchos los estudiantes que hablan con sus docentes, un porcentaje importante de estudiantes no lo hace: a. 3 de

cada 10 no habla con nadie dentro de la escuela ni siquiera sobre su trayecto escolar, sobre cómo le va en la escuela; b. casi 4 de cada 10 estudiantes manifiesta que no habla con ningún adulto sobre lo que sucede dentro del aula; c. más de 5 cada 10 estudiantes no habla con ningún adulto sobre lo que le gusta o no de la escuela; d. más de 4 cada 10 estudiantes no habla con ningún adulto sobre qué va a hacer cuando termine de estudiar. Este último dato, merece reflexión pues da cuenta, creemos, de la imposibilidad o la no habilitación para pensar el futuro, más allá de muchos proyectos explícitos de los estudiantes acerca de lo que van a hacer más adelante con sus vidas.

Tabla N° 7: Aquello que los estudiantes hablan con algún adulto de su escuela (%)

Las cosas que pasan en el barrio	43,93
Qué vas a hacer cuando termines de estudiar	56,62
Qué te gusta o no de la escuela	47,2
Qué pasa en el aula	62,66
Cómo te va en la escuela	69,36
Problemas personales o familiares	29,34

Docentes y estudiantes hablan en mayor medida de aquello que les pasa en el aula o cómo les va a los estudiantes. Estos temas son legítimos, lo que se puede hablar y decir o, simplemente, lo que pasa en la escuela. No parece legítimo que los estudiantes puedan hablar con los docentes sobre qué les gusta o no de la escuela, qué cosas pasan en el barrio o sobre los problemas personales o familiares. Lo legítimo y lo no legítimo, por tanto, marcan parte del funcionamiento de las relaciones de poder en la escuela (Bernstein, 1998) y también de las resistencias. Los estudiantes van encontrando distintas formas de quebrantar las posibilidades o imposibilidades verticales que, de alguna forma, los docentes imponen arbitrariamente a partir de lo que es legítimo y lo que no es legítimo, no solamente de la enseñanza sino, también, de lo que se puede decir y lo que no se puede decir, de lo que se puede hablar y de lo que no se puede hablar. Desde nuestra posición, lo no legítimo, lo que no se puede decir, lo que no se puede hacer, es muy importante para comprender la escuela en la actualidad.

En este sentido, y yendo un paso más en las posibilidades de pensar que otra escuela es posible porque, de hecho, hay experiencias que así lo demuestran, nos preguntamos: ¿Puede un docente generar espacios en la escuela de hoy que habiliten conversaciones con los alumnos que abarquen estos temas?

Con anterioridad marcábamos cómo las preocupaciones de los docentes estaban asociadas con aquello que efectivamente sancionaban al interior del aula. Podríamos agregar, entonces, que 'preocupaciones-poder hablar-recurrir a otro-sancionar' tienen una línea de continuidad que va configurando lo escolar día a día. Es decir, si las preocupaciones fundamentales de los docentes pasan

por la falta de interés en general, por la falta de interés por el estudio y por las conductas de los estudiantes –y por tanto tratan de regular mediante la sanción de estos rasgos, fundamentalmente no cognoscitivos–, el poder hablar o no con los estudiantes del barrio, del país, de lo que pasa en el aula o en la escuela y el poder recurrir a otros dentro como fuera de la escuela expresaría una mayor atención a conocer al estudiante, saber qué le pasa, qué siente, qué le interesa realmente, en qué otras actividades participa aparte de la escuela, si está o no contento con su escuela.

A su vez, la Tabla N° 8 indica el primer consejo que los estudiantes le darían a algún compañero para pasar de año. Los datos que esta tabla muestran una tensión y hasta contradicción, con las preocupaciones que los docentes tienen respecto de sus estudiantes. La falta de interés en el estudio que los docentes remarcaban con mucho énfasis como preocupación, se ve “interpelada” por una gran mayoría (casi la mitad del total) de estudiantes que considera que para pasar de año justamente “hay que cumplir con las tareas académicas”. Son rotundos, para pasar de año hay que hacer las tareas. Para ellos, nuevamente, se debe regular lo estrictamente escolar –la tarea o el conocimiento– más que los rasgos no cognoscitivos, a los que colocan en un segundo plano. Si sus consejos pasan mayormente por cumplir con las tareas académicas, entonces algo del deseo y del interés también está puesto allí, más allá de aquello que circula en la escuela o de lo que expresan los docentes.

Tabla N° 8: El primer consejo que los estudiantes le darían a alguien para pasar de año (%)

Cumplimiento de tareas académicas	45,3
Agradar al Profesor	1,6
Cumplir de horarios y asistencia	0,3
No agredir	2,2
No usar aparatos electrónicos	0,2
Adaptarse	0,1
Aguantar	0,2
Que se esfuerce	1,2
Que sea bueno y educado	0,5
Que se cuide	1,7
Que evite las malas juntas	2,6
No contesta	22,4
Que respete al profesor	1,9
Que tenga buen comportamiento	10,9
Que sea responsable	3,3
Que se cambie de escuela	0,9
Hacer amigos	0,5
Que no hable en clases.	0,5

Que cuide los objetos personales	0,1
Que respete las normas de convivencia	0,5
Que se lleve bien con todos	0,5
No correr, no gritar	0,3
Que no ingrese a la escuela	0,3
Que la pase bien	0,8
Que no se agrande	0,7
Que no estudie y se porte mal	0,3
Que ignore a los maestros	0,2
No fumar	0,0
Total	100,0

Sin embargo, esos deseos e intereses como prácticas de resistencia 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, 1996); por tanto, se constituyen en luchas inmediatas porque los estudiantes viven las instancias de poder que están más cercanas a ellos, que ejercen su acción sobre ellos y sobre sus ideas acerca de su escuela, sobre sus docentes, o sus directores.

Algunas reflexiones finales

Siguiendo el último sentido remarcado con respecto a los modos que adoptan las formas de oposición en las escuelas, sabemos de la complejidad y las dificultades que trae aparejado el análisis de los dispositivos pedagógicos desde las relaciones de resistencia y no desde lo hegemónico, pero allí es donde se pueden plantear cambios en lo pedagógico y por lo tanto en lo ideológico y político. Como dice Meirieu, 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 no es 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, 1998:72).

Aún así, analizar los dispositivos pedagógicos desde el punto de vista de las prácticas de resistencia de los estudiantes –creencias, deseos y producciones individuales o colectivas– 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, a modo de hipótesis fuerte, formas de socialización, prácticas y discursos emergentes que inscriben y podrían inscribir nuevas lógicas a la formación de los sujetos y, por lo tanto la posibilidad de repensar la escuela.

En general, los docentes están tan solos como las escuelas mismas o los directores de las escuelas para resolver cualquier situación conflictiva que se presente en su cotidiano. Ello no quiere decir que esas problemáticas que se suceden en la escuela, y como afirman muchas miradas reduccionistas como la pedagogía de competencia o las nuevas teorías del capital humano, sean escolares y no sociales. La escuela está sola decidiendo y abarcando problemas que, sin ningún lugar a dudas, son sociales. No hay problema escolar que no sea social, no se puede dividir tajantemente lo escolar de lo social o viceversa, porque son problemas que están asociados y vinculados necesariamente. Esto es algo a tener en cuenta prioritariamente para poder desarrollar una mejor educación en las escuelas, para poder encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes de nuevas maneras. De hecho, creemos que trabajar sobre las distinciones de docentes y estudiantes es esencial para pensar cómo reducir esas brechas. Cuanto más acercamiento haya entre las formas de ver y sentir la escuela y todo lo que la rodea entre docentes y estudiantes, se podrán producir discursos y prácticas productivas emergentes, innovadoras, de mayor inclusión, como muchas de las prácticas actuales en escuelas así lo demuestran.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. (1997) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Ed. Morata.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- Bowles y Gintis (1981) *La instrucción en la América Capitalista*. México. Siglo XXI.
- Dean, M. (1999) *Governmentality. Power and rule in modern society*. London, Sage.
- De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México, Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos.
- Deleuze, G. (1989) “¿Qué es un dispositivo?”, en AAVV *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona, Gedisa.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia/España, Pre-Textos.
- Foucault, M. (1977) “El juego de M. Foucault”, en *Ornicar. Saber y Verdad*. Vol. 10. pp. 62-93.
- (1988) “El sujeto y el poder”, en Dreyfus, H.L. y P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, UNAM.
- (1991) “La Gubernamentalidad”, en J. Varela y F. Alvarez Uría (coord.). *Espacios de Poder*. Madrid, La Piqueta.
- (1997) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Ed. Siglo XXI.
- (2000) *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.

- (2006) *Seguridad, territorio, población*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Bs. As. Fondo de cultura Económica.
- Grinberg, S. (2003) *El mundo del Trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Bs. As., UNSAM, Serie Cuadernos de Cátedras.
- (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs. As., Ed. Miño y Davila.
- Langer, E., Fernandez, C. y Schiariti, L. (2008) "Apoyo a las escuelas secundarias para la inclusión", en *Escuela Media. Entre el malestar y las posibilidades*. Bs. As., Ed. Novedades Educativas. pp. 22-25.
- Larrosa, J. (1995) *Pedagogía Profana*. Bs. As., Gedisa.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona, Ed. Laertes educación.
- (2001) *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona, Ed. Octaedro.
- Murillo, S. (1996) "El poder, los cuerpos y las relaciones de fuerza", en *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Bs. As., UBA.
- Rose, N. (1996) "¿The death of the social? Re-figuring the territory of government", en *Economy and Society* Vol. 25, Number 3. London, Routledge, pp. 327-356.