
Discursos de resistencia a la escuela secundaria tradicional. Estudio de un bachillerato popular en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Resistance discourses to the secondary traditional school. Study of a Popular Baccaulaureate in the City of Buenos Aires, Argentina

Eduardo Langer
UNSAM - CONICET

Resumen

Se presentan reflexiones de investigación, focalizadas en un bachillerato popular del barrio de Pompeya de la Ciudad de Buenos Aires/Argentina, que se centran en el análisis de los discursos de resistencia de estudiantes y docentes que –a partir de la obtención de información durante 2007 y 2008 mediante entrevistas en profundidad, observaciones de diferentes espacios del bachillerato y de una encuesta aplicada a todos los estudiantes- conforman aquello que se denomina en este artículo como dispositivos pedagógicos emergentes, a diferencia de la escuela tradicional. Desde el campo crítico de la sociología de la educación y, específicamente, adoptando el enfoque de la gubernamentalidad (Foucault, 1991), se profundiza en las maneras de pensar y hablar de estudiantes y docentes que constituyen la producción de subjetividad y a través de las cuales esos sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder. Esta caracterización se realiza desde tres dimensiones: 1) los condicionantes estructurales de los estudiantes y la relación con sus posibilidades de aprendizaje; 2) las distinciones entre el bachillerato popular y la escuela tradicional; 3) la participación estudiantil y la militancia de docentes en la construcción de una comunidad comprometida.

Palabras Clave: Discursos, emergentes, escuela tradicional, resistencia

Abstract

This paper presents reflections on a popular *baccalauréat* in Pompeya, in the city of Buenos Aires/Argentina, focusing on what has been characterized as “discourses of resistance” by students and teachers about their experience. These kinds of discursive actions are interpreted as “emergent pedagogic devices” which contrast with traditional forms of schooling. The data corpus includes observation, in depth interviews and a questionnaire, collected during 2007 and 2008. The analysis has

Correspondencia con el autor:

Eduardo Langer. UNSAM-CONICET. Sanchez 2225. Dpto 5. (1416) Buenos Aires, Argentina. E-mail: edul@sion.com

been framed from the field of critical sociology in education. Specifically, adopting the approach of “*gubernamentalidad*” (Foucault, 1991), the analysis shows the specific ways of thinking and speaking of students and teachers, which in turn are interpreted as constituting the production of subjectivity, the embodying of social identity and the construction of a relation between knowledge, institutions and power. This characterization takes into account three dimensions: 1) the students’ structural social position and its relation with their learning opportunities; 2) the distinction between the popular baccalaureate and traditional schooling; 3) students’ participation and teachers’ militancy in the construction of a politically committed community.

Keywords: Discourses, emergents, traditional school, resistance

Introducción

Los bachilleratos populares son escuelas para jóvenes y adultos creadas y organizadas por y desde organizaciones sociales emergentes, con una modalidad presencial y una duración de tres años. Hasta el 2007, según los docentes de los bachilleratos populares entrevistados, entre los once bachilleratos existentes en Ciudad y Provincia de Buenos Aires había más de 1000 alumnos y 150 profesores.

Son reconocidos por normativa dentro de la Dirección de Planeamiento Educativo en Provincia de Buenos Aires y en la Ciudad de Buenos Aires. Pero la responsabilización de todo el proceso educativo es del bachillerato, convertido en comunidad, a la vez que lucha para que el Estado reconozca las experiencias desde esos ámbitos.

Se centrará la atención en el bachillerato popular Chilavert ubicado en el barrio de Pompeya de la Ciudad de Buenos Aires, donde funciona la empresa recuperada “Cooperativa Chilavert”. Sintéticamente, las empresas recuperadas presuponen la existencia de una empresa anterior que funcionaba bajo el modelo de una empresa capitalista tradicional cuyo proceso de quiebra o inviabilidad llevó a sus trabajadores a una lucha por su puesta en funcionamiento bajo formas autogestivas.

Enfoque teórico de la investigación

Las creaciones de los bachilleratos populares se producen en un contexto donde las dinámicas que asume la trama escolar y las características que están presentando las escuelas secundarias en estas sociedades, luego de más de dos décadas de modificaciones, se expresa en el pasaje “de la pedagogía por objetivos hacia la pedagogía de las competencias” (Grinberg, 2003, p. 200); es decir fenómenos de transformación educativa del nivel secundario que profundizan los procesos de fragmentación y segmentación del nivel y, por lo tanto, producen mayor desigualdad y exclusión social. Si bien no son fenómenos nuevos, los procesos de polarización social han estrechado esta realidad escolar.

Analizar los discursos de estudiantes y docentes

que conforman aquello que se denomina “dispositivo” (Foucault, 1977, p. 183) pedagógico emergente a diferencia de la escuela tradicional, implica estudiar la composición de los “dispositivos que emergen sobre y contra las viejas formaciones, como ruptura y continuidad” (Grinberg, 2008, p. 178). Para poder pensar un discurso como emergencia, hay que detenerse en ciertas comparaciones con las formaciones previas. Los bachilleratos populares como dispositivos pedagógicos emergentes son producto o resultado de las políticas de exclusión social neoliberales, pero también de propuestas de construcciones colectivas, diferentes, distintas. La emergencia es pues, como dice Foucault (1991), la entrada en escena de las fuerzas, es su irrupción; designa un lugar de enfrentamiento.

Entonces, se propone comprender los discursos de resistencia de estudiantes y docentes de un bachillerato popular, desde el enfoque de la “gubernamentalidad” (Foucault, 1991, p. 9), como maneras de pensar y hablar, a través de las cuales esos sujetos expresan sus prácticas en el bachillerato popular, es decir, lo que puede ser dicho y pensado, quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Estos discursos conllevan significados y ciertas relaciones sociales, construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder (Ball, 1997) y las de resistencia.

En el campo de la pedagogía, los estudios de las resistencias han referido a estudiantes que, aunque críticos y astutos políticamente, desertaban de las escuelas (Bernstein, 1998; Giroux, 1983; Willis, 1977). La noción de resistencia ha sido un valioso concepto “para comprender las complejas maneras en que los grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevas maneras de pensar y reestructurar modos (posturas) de pedagogía crítica” (Giroux, 1983, p. 33). Aquí, a través de la noción de resistencia en los dispositivos pedagógicos emergentes del siglo XXI, se procura caracterizar cómo los estudiantes quieren estar y permanecer en la escuela. Como señala Rockwell (2006):

Tal pareciera que el proceso de resistencia se encuentra siempre al servicio de la reproducción auto-condenadora. (...) Si observamos más de cerca, es posible encontrar resistencias que no

llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social, sino más bien que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción (p. 6).

En esta línea es central la distinción que realiza Scott (2000) entre las formas abiertas y declaradas de resistencia y la resistencia disfrazada, discreta, implícita. Ya no se trata, como describió Erickson (1984), de la capacidad que tienen los alumnos de negarse a aprender aquello que los docentes les proponen como forma de resistir su autoridad, sino que hay discursos de resistencia de los estudiantes que equivalen a reclamar derechos como, por ejemplo, entrar a la escuela, que los docentes les enseñen, y a ser respetados dentro y fuera del aula. En la actualidad, la resistencia contra el fracaso, como dice Rockwell (2006), es bastante más frecuente de lo que se supone.

En este sentido, aquí se considera a los discursos de resistencia de estudiantes y docentes como aquellas acciones que se enfrentan, rebelan, fugan 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, p. 238). Foucault (2006, p. 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.

Este conjunto de prácticas forman parte integral de los procesos de producción de subjetividad e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder; a través de ellas los sujetos asumen identidad en los asuntos sociales. El ejercicio de poder y de resistencia en la institución escolar, así como en cualquier otro ámbito, son entendidas como una relación entre voluntades de poder (Deleuze, 1995). La mirada se centra en las tramas complejas de la vida cotidiana de un bachillerato popular desde las nuevas condiciones políticas, sociales y económicas que se están configurando desde finales del siglo XX. Algunos de los interrogantes centrales que se trabajarán en este artículo serán: “¿quién puede rebelarse y contra qué?” (Kristeva, 1999, p. 22) ¿A través de qué acciones y relaciones sociales? ¿Qué prácticas escolares suponen? ¿Para quiénes esta dirigida la propuesta del bachillerato popular? ¿Qué estudiante concurre? ¿Quiénes son los docentes?

Metodología utilizada en la investigación

El trabajo de campo realizado durante 2007 y 2008 en el Bachillerato Popular Chilavert se basó en una metodología de investigación de base múltiple. En un primer momento, a través de la realización de

entrevistas en profundidad a 15 docentes y 10 estudiantes del bachillerato para comprender las maneras de hacer y pensar sus prácticas. En un segundo momento, mediante observaciones de los diferentes espacios del bachillerato como las diferentes clases (cooperativismo, lengua, matemática, historia, educación cívica), la sala de profesores, las asambleas, los recreos, las charlas personalizadas entre docentes y estudiantes. En un tercer momento, a través de la construcción, conjuntamente con los docentes del bachillerato, de una encuesta que fue aplicada a todos los estudiantes del bachillerato (43 en total).

El análisis de la información obtenida en estas instancias se realizó a través de los programas informáticos de análisis cualitativo y cuantitativo de datos, Atlas ti y SPSS respectivamente, que permitieron sistematizar la información sin mecanizar el proceso de análisis. Trabajar con diferentes tipos de datos referidos a un mismo fenómeno nos sirvió para contextualizar y comprender los discursos de resistencia de estudiantes y docentes en el bachillerato popular. Se combinaron conceptos metodológicos y teóricos para desarrollar categorías conceptuales a través de un proceso constante de generación y procesamiento analítico teórico de la información, que permitió ir generando y contrastando categorías de análisis (Glaser y Strauss, 1967). Es decir, durante el proceso de trabajo de campo se realizó triangulación de los diferentes datos. El análisis se fue construyendo durante todo el proceso de investigación. Así, se apostó a nuevas formas de acercamiento a lo social, en contra de las ideas de neutralidad social en la investigación, que permita construir una mirada socioeducativa creativa de los estudiantes y de las escuelas analizadas.

A partir de la metodología utilizada fue posible caracterizar y analizar algunos resultados de la investigación desde tres dimensiones: 1) los condicionantes estructurales de los estudiantes y la relación con sus posibilidades de aprendizaje; 2) las distinciones entre el bachillerato popular y la escuela tradicional (tal como la nombran estudiantes y docentes a la escuela creada y organizada por el Estado, la escuela oficial); 3) la participación estudiantil y la militancia de docentes en la construcción de una comunidad comprometida. Seguidamente, se realizaron algunas reflexiones finales acerca de cómo la construcción de sujetos activos en el bachillerato popular produce determinadas subjetividades.

Los condicionantes estructurales de los estudiantes y las posibilidades educativas

La población del bachillerato fue excluida del sistema educativo formal por diversos motivos. Según los docentes, los estudiantes “fueron expulsados”, “hicieron tres o cuatro veces la escuela”, “los echaron”, “repitieron”, “son gente grande que nunca pudo anotarse al secundario”, “les cuesta entender porque tienen dificultades para aprender porque fueron

adictos a la droga”, o “*porque son sujetos que estuvieron internados en hospitales psiquiátricos*”, son estudiantes que “ *fueron judicializados*” (Entrevistas a Docentes del Bachillerato Popular Chilavert durante 2007).

Los dos cursos de estudiantes analizados eran grupos heterogéneos según por qué estaban allí, qué objetivos tenían, dónde vivían, qué hacían. Una de las características comunes que tenían los estudiantes del bachillerato era la precariedad de sus relaciones familiares, tanto por su inexistencia o por su reverso, es decir la convivencia en multitud. Casi la mitad de los estudiantes vivían sin padre ni madre. De hecho, eran estudiantes que vivían sin padres, que estaban ausentes o eran alcohólicos, padres que trabajaban todo el día o simplemente no estaban. El polo opuesto lo marcaban aquellos estudiantes que vivían en multitud, es decir, con su madre, padre, hermanos, primos, tíos, abuelos. Para ejemplificar las formas en que vivían los estudiantes del bachillerato se construyó con datos propios un índice de hacinamiento. En función del Índice de Hacinamiento Oficial, los datos de la Tabla 1 indicaron que el 14 % de los estudiantes vivía en condiciones de hacinamiento crítico, es decir, que había más de tres personas en una vivienda sin ningún dormitorio. Casi el 19 % de ellos vivía en hacinamiento medio, es decir, compartían entre tres a cinco personas un dormitorio. Un dato de importancia para describir las formas de vivir de los estudiantes del bachillerato es que casi el 18 % de ellos vivía en viviendas en villa, asentamientos, ocupadas o bien en piezas subalquiladas.

Tabla 1: Nivel de hacinamiento de los estudiantes.

	Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
Sin hacinamiento	66.7	63.6	65.1
Hacinamiento medio	14.3	22.7	18.6
Hacinamiento crítico	19.0	9.1	14.0
No contestó	0	4.5	2.3

Por curso escolar y en %. Año 2008. N=43. (Fuente: elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008).

Considerar las condiciones en las que viven los estudiantes permite analizar las posibilidades o imposibilidades que se producen en sus procesos de aprendizaje y, fundamentalmente, contextualizar y fundamentar el carácter que adquieren muchas de sus trayectorias escolares a la luz de sus trayectorias sociales y/o laborales. Los condicionantes objetivos/estructurales/sociales en los que los estudiantes se encuentran -un orden social, económico, político y cultural desigual e injusto-, permite comprender las posibilidades o imposibilidades de escolarización que tienen los sujetos. Desde este posicionamiento, se critican aquellas miradas o perspectivas -como

las Teorías del Capital Humano o las Pedagogías de las Competencias- que individualizan o naturalizan la desigualdad de recorridos escolares o sociales, simplemente, por una responsabilización de los individuos.

En este sentido, los condicionantes estructurales hacen referencia, también, a las condiciones y recorridos laborales de los estudiantes del bachillerato. El 58 % de ellos trabajaba. Sus ocupaciones eran, mayormente, inestables y precarias. Los que se dedicaban a la limpieza, a la costura o eran ayudantes de oficios poseían trabajos en negro sin ningún reconocimiento de seguro social. Los empleados y vendedores estaban repartidos y algunos de ellos sí contaban con los aportes jubilatorios correspondientes, aunque eran los menos. En general, trabajan todos los días de la semana y más de ocho horas diarias. Considerar estos rasgos permitió tener indicios de cómo llegaban los estudiantes a la hora de concurrir al bachillerato: algunos cansados y otros exhaustos. Estos rasgos, sin duda, funcionaban como limitaciones en sus procesos educativos. Por otra parte, de aquellos estudiantes que no estaban trabajando, el 55.6 % estaba buscando trabajo. Aquí lo interesante son sus justificaciones de por qué no encontraban trabajo. Los estudiantes asociaban la “precarización”, manifestándolo de esta forma, con la que se encontraban en función de los requisitos del mercado de trabajo. Veían ellos mismos una falta de adecuación entre lo que ellos eran o tenían como antecedentes y aquello que los empleadores requerían para trabajar bajo un régimen laboral legal.

En este punto, los estudiantes del bachillerato se daban cuenta de la falsedad de discursos, como los de las Teorías del Capital Humano, que sostienen que a más inversión en capital humano a través, específicamente, de la educación, más posibilidades de elección laboral futura y, por tanto, más posibilidades de crecimiento y desarrollo personal y/o social. Sin embargo, en estos estudiantes las trayectorias laborales funcionaban o condicionaban sus posibilidades de poder o estudiar. Al momento de tomar prioridades en sus vidas, estos estudiantes se enfocaban totalmente en el trabajo y no en sus estudios. No hay dudas en sus discursos. Sus condiciones laborales, en la gran mayoría de los casos entrevistados, no eran elecciones sino obligaciones para poder sobrevivir. Trabajar es prioridad. Si no trabajaban, no comían o no podían pagar un lugar donde vivir.

Desde los discursos docentes en el bachillerato, la escuela tradicional no dejaba ni tenía lugar para los estudiantes con estos condicionamientos estructurales. Entonces, para los docentes, esa escuela era responsable y legitimaba la producción de la exclusión escolar, y por tanto social. Algunas maneras de hablar de los estudiantes, a partir de las diferentes entrevistas realizadas, indicaban plena conciencia de sus procesos de fracaso escolar en función de

sus posicionamientos sociales y económicos. Teniendo en cuenta los parámetros de estadísticas nacionales para pensar en el éxito o fracaso de los estudiantes del bachillerato, se construyó un índice -a partir de las variables que se relevaron en diferentes preguntas de la encuesta como ser el abandono, el cambio de escuela, la repitencia, la edad en relación al curso escolar de los estudiantes- en el que se construyen recorridos o trayectorias normales o bien con antecedentes de algún fracaso escolar. Los datos de la Tabla 2 expresan cómo más del 90 % de los estudiantes del bachillerato no habían tenido un recorrido normal por la escuela y sí habían tenido por lo menos alguna historia de aquello que se considera, desde las estadísticas nacionales y la producción académica, como fracaso escolar. Lo central de este análisis, es que más allá de éste índice construido en función de valoraciones académicas u oficiales, los discursos de los estudiantes no expresaban y no consideraban sus propios recorridos escolares en términos de fracaso.

¿Qué significa fracaso escolar? ¿Para quién hay fracaso? ¿Cuáles son los diferentes puntos de vista con respecto a esas formas de transitar por la escuela? Foucault (1991) entiende por normalización el establecimiento de medidas, jerarquías y

des de los estudiantes, a partir del reconocimiento de los condicionantes estructurales –económicos y familiares- de las trayectorias sociales y educativas de los sujetos, y a través de la consideración y preocupación para que todos estén y aprendan. A la vez, los docentes trataban de abarcar los intereses y deseos de los estudiantes. En definitiva, trataban de reducir la profunda brecha que excluyó durante mucho tiempo a estos jóvenes de la escuela tradicional. Se desechaba toda hipótesis de que a los jóvenes de hoy nada les interesa y ello significa, también, poner foco en que sus deseos e intereses son otros, diferentes a los que tienen los adultos que están en la escuela.

El problema era mucho más complejo que simplemente pensar que no les interesa nada, no tienen proyecto, no se sabe que quieren. Estas son algunas de las frases que se suelen escuchar en las escuelas tradicionales. Pero en qué medida no se podría pensar que se trata de una forma diferente, “como forma de fugarse o, si se prefiere, de resistir en un mundo que hace un culto a lo útil” (Grinberg, 2008, p. 87). Esos discursos de resistencia implican entender que los estudiantes prefieren y sostienen otras conductas, otros procedimientos, otros méto-

Tabla 2. Índice de trayectoria escolar de los estudiantes del bachillerato

	Primer Año	Segundo Año	Total
Trayectoria Escolar de Fracaso	90.5	90.9	90.7
Trayectoria Escolar Normal	9.5	9.1	9.3
Total	100 (n= 21)	100 (n = 22)	100 (n=43)

Por curso escolar y en %. Año 2008. N= 43. (Fuente: elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008).

regulaciones en torno a la idea de una norma de distribución estadística dentro de una población determinada. Eran los estudiantes, al contrario de los indicadores estatales, quienes consideraban, pensaban y hablaban con normalidad del abandono, de la repitencia, del cambio de escuela. Aún, en mayor medida, si son estudiantes que tienen que trabajar: *“No. Nunca llegué a fin de año. Siempre abandoné. Abandonaba por creerme vivo o después más grande por tener que laburar, nunca lo terminé, no me iba bien tampoco. Muchas faltas”* (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 4 de diciembre de 2007).

Los docentes en el bachillerato popular pensaban a los procesos educativos en el bachillerato a partir de los procesos de producción de exclusión que vivieron los estudiantes del mismo. Trabajaban a partir de los condicionantes estructurales de los alumnos e intentaban ir más allá de esos fatalismos de los destinos ya marcados de antemano. Trataban de trascender aquello que siempre hizo la escuela tradicional, es decir, no reproducir las desigualda-

dos, otras preferencias. No es una negación absoluta sino, principalmente, un proceso de creación.

Y no sólo son los docentes que estructuran prácticas de resistencia, sino también desde las propias maneras de pensar y hablar de los estudiantes se constituyen en los sujetos principales de la distinción que hacen entre, por un lado, la escuela secundaria, y por el otro, la construcción activa del bachillerato popular Chilavert.

Las distinciones entre el bachillerato popular y la escuela tradicional: ¿Será la confianza aquello que la escuela perdió y que el bachillerato recuperó?

Sin desconocer vastas experiencias institucionales de escuelas para jóvenes y adultos que enriquecen y dan discusión a las formas de organizar tradicionalmente la educación, los bachilleratos populares vienen a dar respuestas o soluciones que el dispositivo pedagógico moderno no estuvo y aún no

está en condiciones de dar. Se constituyen en posibilidades pedagógicas productivas impulsadas por organizaciones sociales.

Desde los discursos de los propios actores, los bachilleratos definen la educación como una práctica de desburocratización en la toma de decisiones generadora de un vínculo de diálogo; la escuela no es sólo un espacio de lucha sino también un lugar donde los sujetos pueden elaborar su cultura y desarrollar sus intereses. No separan la idea de la autonomía de su sentido político, es decir, de su capacidad de decidir, dirigir, controlar, de autogobernarse. Uno de los coordinadores del bachillerato fue claro en los objetivos de los cuales partían: “(...) *partimos del bachillerato con un objetivo que es doble: por un lado político en reconocer sus espacios donde funcionan que son empresas recuperadas y organizaciones territoriales y por otro lado procuramos la formación de sujetos críticos*” (Entrevista a coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre, 9 de octubre de 2007).

Explicar cómo se conforma el dispositivo pedagógico propuesto y el impulso educativo en los bachilleratos populares, supone trabajar sobre las orientaciones hacia otros rasgos de formación en contraste con el orden social afirmado en las escuelas tradicionales, sobre un modelo distinto de educación. Esa diferencia se registra por “el modo de construcción en base al trabajo colectivo como por la forma de ocupación y distribución del espacio y se sostiene en relaciones sociales solidarias, recíprocas e igualitarias” (Zibechi, 2008, p. 45). Estas formas de relaciones son las que, desde los discursos que se analizan, prevalecen en el bachillerato, sobre todo a partir de la distinción con lo tradicional. Los discursos de resistencia de estudiantes comienzan con aquello que acontece dentro de las escuelas secundarias tradicionales, como expresó una estudiante:

“Se ponen en otro lugar, no entienden a la gente. Y cuanto menos estudio tienen, es como que los tratan más mal. Mi vieja no tiene estudios, yo odio que a mi vieja la traten mal. Piensan que porque estudiaron y están sentados ahí y calientan una silla son superiores a ella. (...) De todas las personas podés aprender, nadie nace sabiendo ni nada. A mí me da bronca que el año pasado a mi vieja la trataban re mal cuando iba a preguntar sobre mí, le decían un montón de boludeces. Que ella no se podía hacer cargo de mí, que ella era una mala madre. Nada que ver. Puede ser algunas cosas así, y puede ser que no. Que yo también, una tarada de..., una rebelde de.... Todo tiene un por qué y hay que analizarlo bien antes de decir algo” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 4 de diciembre de 2007).

La propuesta del bachillerato se configura a partir de las carencias que ha generado la escuela

oficial. Según los estudiantes, el bachillerato tiene distintos objetivos de las escuelas a las que fueron con anterioridad. Tres cuartas partes del total de los estudiantes del bachillerato pensaban que había diferencias en cómo se resuelven algunas pautas de trabajo -como por ejemplo cumplir con las tareas o actividades en clase, atender y respetar a la o él docente, llegar a horario, comprometerse con la lectura, cumplir con el horario, no salir y entrar del aula sin permiso, escuchar a los compañeros, participar y opinar-, desde la escuela secundaria y desde el bachillerato popular. Las razones de estas diferencias fueron variadas y hacían referencia a las propias dinámicas de la escuela tradicional: “*Cuando llegás a las 25 faltas, te echan*”, “*hay sanciones disciplinarias y aquí no*”, “*en las otras escuelas no hacían asambleas*”, “*En otras escuelas los profesores no les hablan a los alumnos*”, “*en otras escuelas si no cumplís lo que te dicen te expulsan o te suspenden*”, “*En otros lugares que fui no me escuchaban*”, “*faltan el respeto los docentes*”, “*porque en las escuelas “normales” son muy estrictos y no consideran nada*”, “*en la “tradicional” no hay todas estas accesibilidad*”.

La disposición del espacio, las regulaciones que gobiernan la vida interna, las diferentes actividades que se organizan, las diversas personas que se encuentran, constituyen según Foucault (1988) un entramado de capacidad-comunicación-poder. Desde la diferencia del dispositivo escolar moderno comienzan a construir el dispositivo pedagógico emergente y, sobre todo, a través de nuevos entramados de comunicación, saber y poder; es decir, espacios, regulaciones, actividades, personas distintos y emergentes al tradicional. Como lo expresó una docente, la diferencia sería:

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

Y desde la manera de hablar de un estudiante, la producción de lo emergente es a partir de ir en contra de una formación individualista, como lo hace la escuela tradicional:

“(...) las demás escuelas hay mucha tendencia a trabajar en forma individual porque creo que se quieren formar para que seas individualista. Si bien éste no, todos los docentes tienen eso crudamente en la cabeza, ya el estar dentro de ese sistema educativo te forma de ese modo” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 28 de Noviembre de 2007).

Tabla 3. Opiniones de los estudiantes sobre escuelas secundarias y el bachillerato popular.

	Escuela Secundaria	Bachillerato Popular
Contiene y entiende a los estudiantes	30,2	90,7
Es el único lugar donde me siento bien	9,3	65,1
Se preocupa por los problemas del barrio	4,7	79,1
Prepara para el futuro	58,1	83,7
Sirve sólo para obtener el título	48,8	37,2

En %. Año 2008. N=43. (Fuente: elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008).

Estudiantes y docentes del bachillerato hablaron de la escuela tradicional como un lugar donde se destacan las funciones de imposición de una cultura, un contenido, un determinado orden y relaciones sociales. Los estudiantes percibieron lo distinto de la organización escolar y sus relaciones de la o las escuelas a las que fueron con anterioridad al bachillerato. Los datos de la Tabla 3 indican diferencias entre las maneras de pensar de los estudiantes sobre la escuela secundaria tradicional y sobre el bachillerato, en todas y cada una de las dimensiones especificadas a partir de la obtención de información de la encuesta realizada, las cuales fueron elegidas en función de preocupaciones que venían sosteniendo los docentes del bachillerato popular en la construcción de vínculos de mayor confianza con sus estudiantes. Las distinciones más radicales tienen que ver con cuestiones no ligadas estrictamente al proceso pedagógico sino al lugar que tiene o no la escuela y el bachillerato respecto al acompañamiento, la contención, la preocupación por la vida de los propios jóvenes. Los estudiantes ven en el bachillerato un lugar mucho más confiable que una escuela tradicional para transcurrir y terminar su escolaridad. Esto se sostiene aún más cuando respondieron que en menor medida piensan al bachillerato como un lugar que sólo sirve para obtener un título, en comparación con la escuela tradicional.

El acompañamiento, la contención, el entendimiento y la preocupación son dimensiones que nos remiten a las relaciones pedagógicas entre profesores y estudiantes. En las entrevistas, en las charlas informales y en las observaciones realizadas, se escucharon reiteradas veces hablar a los estudiantes con respecto a sus docentes, tal como sigue: “Yo creo que con algunos profesores te llevás más. A mí un par de profesores me re bancaron un par de veces. (...) Me caen bien todos. Siempre me trataron bien, sé que puedo confiar en ellos” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 4 de diciembre de 2007).

El eje vincular es una de las problemáticas más profundas en todos los sistemas educativos, lo que conlleva una alta dificultad de resolución por el nivel y tipo de conflicto que implica. Considerar a las

diferencias que se establecen en los discursos de los estudiantes sobre las características de los docentes de una y otra institución, escuela tradicional y bachillerato popular, hace pensar que esas rupturas, conjuntamente con otras dinámicas y relaciones escolares son las que estructuran la producción del dispositivo pedagógico emergente.

Los datos de la Tabla 4 identifican esas distintas maneras de hablar de los estudiantes sobre qué o cuáles son las características de los docentes en el bachillerato, a diferencia de lo qué o cuáles son las características de los docentes de las anteriores escuelas a las que fueron. Esas concepciones tan diferentes de los docentes, polos opuestos en las adjetivaciones que los estudiantes otorgan a docentes de una escuela tradicional y docentes del bachillerato popular, implican construcciones distintas en lo cotidiano propio de lo escolar.

Estas antinomias, producto de los discursos de estudiantes, son representaciones que implican relaciones distintas entre estudiantes y docentes en el bachillerato, más cercanas y de mayor confianza. Marcan acciones de los docentes del bachillerato que pudieron establecer otro tipo de relación o vínculo con los estudiantes y que producen diferentes ideas acerca de lo que es un profesor. Tal como dijo un docente del bachillerato:

“Los estudiantes cuando llegan, ven un docente y no me ven a mí, ven a todos los docentes de inglés que tuvieron a lo largo de su vida. (...) Nuestro trabajo tiene que ver con desarmar estas cosas que están instaladas” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 2 de Octubre de 2007).

Estudiantes y docentes remarcaron fuertemente, como si fuese el rasgo central del bachillerato, la generación de una relación más allá del vínculo docente- alumno, algo que desde sus discursos es simplemente una inexistencia en la escuela secundaria. Tal como decía un docente y un estudiante al respecto de los vínculos escolares:

“Yo de mi secundaria no recuerdo ninguna relación así. No recuerdo una relación donde yo

Tabla 4. Opiniones de los estudiantes sobre docentes de escuelas secundarias y docentes del bachillerato popular.

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

Año 2008. N= 43. (Fuente: elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008).

le tuviera simpatía o afecto a algún docente en particular. Quería irme cuanto antes, quería irme a tomar una cerveza a la esquina, quería salir con mis compañeros" (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 1 de Noviembre de 2007).

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

Desde el momento en que docentes y estudiantes se llamaban a sí mismos como "compañeros" se debilitaban los límites entre posiciones y discursos. Docentes y estudiantes podían hablar, literalmente, de cualquier cosa luego del momento formal de clase. Estaban a la par y no había una posición de privilegio por ser docente, o estar más abajo por ser estudiante. Compartían un nivel de intercambio de confianza que para ellos nunca se podría haber dado en la escuela secundaria tradicional.

La confianza y el buen clima en el bachillerato no

sólo se constituyen en valores esenciales de la propuesta pedagógica sino que es el motor para que muchos de los estudiantes que tuvieron trayectorias de fracaso escolar hayan podido transcurrir un período escolar luego de mucho tiempo sin escolarización. Las posibilidades de educación y de mantener una cierta regularidad en el bachillerato es una consecuencia de esas características del vínculo establecido entre docentes y estudiantes, como lo expresaron estudiantes y docentes:

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

"Si está ese margen de confianza lo podés preguntar. (...) Eso da un margen mucho más amplio de construcción que la clásica relación docente - alumno, y la distancia. Evita esa distancia. No tiene ninguna razón de ser, no tiene ningún sentido. Así hay muchas más posibilida-

des de construir algo más consistente, juntos, que eso del docente hablando y el alumno escuchando” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 1 de Noviembre de 2007).

Al hablar sobre el vínculo entre docente y estudiante, hay un replanteo de la función docente, sobre todo cuando surgen contradicciones en ciertos momentos críticos con algunos estudiantes. Las posibilidades de seguir aprendiendo en el bachillerato, o bien desaprendiendo como la escuela tradicional les enseñó mediante nuevas formas o mecanismos de regulación de las conductas (por más que desde los propios actores no lo nombren de esta forma), constituye una preocupación central:

“(…) Yo no pude salir de ese lugar de cagarlo a pedos, y él no pudo salir de ese lugar, de seguir contestando porque vos me estas cagando a pedos y me estas desafiando delante de todos. Yo lo desafié delante de todos, y en el mismo momento que lo hice dije “no hay nada peor para él que todos estén callados y que yo le diga algo”, y el chabón ese día tuvo que hacer una escena, rompió un papelito, pateo un tacho y se fue. Y ahí me di cuenta que yo había manejado muy mal la situación. No es para flagelarte sino para aprender” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 25 de Octubre de 2007).

Esta relación distinta entre el profesor y el estudiante es un vínculo en creación y en debate constante. No es algo dado, cerrado, que no se pueda discutir porque justamente las relaciones que se presentan actualmente con los jóvenes son complejas, heterogéneas, impredecibles, novedosas. También, implica pensar una relación más estrecha, como lo manifiestan los estudiantes: *“Tienen más facilidad para enseñar/ explicar o son buenos haciéndolo”* seguramente porque *“son más compañeros”*. La construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje se modifica porque se transforman las relaciones sociales al interior del bachillerato popular, y lo distinto implica poder construir un significado o conocimiento colectivo con otro, abordar el conocimiento no desde una transmisión expositiva sino justamente desde un lugar conjunto. Lo cual no quiere decir que sea el único modo posible, el legítimo socialmente, sino sólo una posibilidad de producción del conocimiento, y no una construcción de verdades absolutas.

Esas maneras de pensar y hablar sobre la diferencia con la escuela tradicional implican que esos discursos se juegan activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje que los sujetos desde el bachillerato popular construyen cotidianamente, y que especificaremos a continuación a través de las nociones de participación y militancia, como decía un estudiante:

“Lo que va a marcar la diferencia con las escuelas tradicionales es que uno es protagonista de su propio aprendizaje, o sea estando acá te soltás muchísimo más que en una escuela tradicional, porque el simple hecho de que te enseñen las cosas de otra forma genera también otro ambiente” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 28 de Noviembre de 2007).

Tensiones entre la participación estudiantil y la militancia docente

Algunas de las maneras de pensar de los estudiantes con respecto a por qué están en el bachillerato hacen referencia, en mayor medida, a la cercanía, al aprendizaje, a los horarios y al futuro laboral. Los estudiantes no empiezan a concurrir al bachillerato por ser una propuesta de educación diferente sino porque, simplemente, quieren terminar su educación secundaria para hacer algo posteriormente, como decía una docente:

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

Al indagar en las razones por las cuales seguían asistiendo al bachillerato popular, los datos de la Tabla 5 expresan que los estudiantes eludían la opción que tiene que ver con que la escuela funciona en una empresa recuperada, o por lo menos no fueron maneras de pensar generalizadas de los mismos (39,5 %). Contradictoriamente a aquello que sucedía con su elección escolar, entre una de las principales justificaciones de la asistencia al bachillerato surgió la idea que es un espacio distinto a las otras escuelas que concurren. A pesar de que los estudiantes eligieron el bachillerato no por las razones de ser una propuesta diferente de educación, hay un proceso en el que transcurrían y transformaban sus maneras de pensar y hablaban sobre el bachillerato que les permitía desear no querer cambiarse de escuela. Empezaron a aparecer otros motivos, los estudiantes resignificaron el espacio. Y uno de esos motivos principales fue la participación.

Permanecían en la escuela porque los docentes eran muy buenos, porque les iba a servir para el trabajo, porque era un lugar distinto de las otras escue-

Tabla 5. Principales razones de los estudiantes por las cuales siguen asistiendo al bachillerato.

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

En %. Año 2008. N= 43. (Fuente: elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008).

las que fueron, porque había un buen ambiente y casi el 100 % de los estudiantes querían terminar su escolaridad en ese ámbito. Ellos rescataban el buen ambiente, la paciencia y lo bueno que eran los docentes, el gusto por el tipo de enseñanza, o simplemente porque era un espacio en el que se sentían tranquilos y cómodos.

La elección escolar y la fundamentación de la asistencia de los estudiantes estaban impregnadas con ideas de un rol a cumplir que no es el que se propone desde el bachillerato. Un rol activo, de participación y compromiso que toman los sujetos en estas nuevas comunidades escolares adquiere radical importancia y los docentes tratan de transmitir estos nuevos sentidos a los estudiantes:

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

Los estudiantes deben ser estrategias de su recorrido escolar e intentar afirmarse como sujetos de su socialización, no solamente por seleccionar las oportunidades educativas que están a su alcance sino por poder proponer aquellas prácticas que más les interesen. En este punto, la construcción de la experiencia escolar “se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente, los alumnos,

están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 83), lógicas que ligan al actor con cada una de las dimensiones de un sistema. El actor debe articular diferentes lógicas de acción y la dinámica generada por esta actividad constituye la subjetividad del actor. Los docentes hablaban de la experiencia como un proyecto que está en construcción a largo plazo y que permite a los integrantes ser protagonistas. Pero no sólo los docentes sino también los estudiantes a partir de los compromisos que puedan ir asumiendo: *“Ir apostando a un proyecto, a donde se tiene que sumar un estudiante, con determinadas obligaciones y determinados derechos. Obligaciones y derechos que se entienden desde la cuestión del compromiso”* (Entrevista docente de Chilavert. Mujer. 13 de Septiembre de 2007).

Los estudiantes asumían compromisos y un rol o participación más activa, ya sea asumiéndolo ellos mismos o bien a partir de requerimiento de los docentes. Así, los últimos construían junto con los estudiantes las acciones escolares y no escolares a través de pedidos y exigencias. Es decir, pensaban en los derechos de los estudiantes pero también estructuraban obligaciones. En este proceso de transformación de las dinámicas escolares y, por tanto, de aquello que se les pedía a los estudiantes, los docentes reconocieron ciertas complicaciones:

“Los pibes me da la sensación que a veces tienen como muy incorporado el látigo. Lo ven desde el punto de vista del esquema dominante. No pueden verlo desde el punto de vista del dominado. Lo ven desde la construcción que hace la sociedad de consumo y los medios. (...) Tienen ideas así muy metidas de que ellos son inferiores. Y por momentos es complicado porque no entienden que se pueda tener un enfoque desde este lado. Creen que el único modelo posible es el hegemónico, como si no se pudiera construir un modelo alternativo” (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 1 de Noviembre de 2007).

Necesariamente las propuestas de los cambios de rol, tanto de docentes como de estudiantes, producen transformaciones en las dinámicas escolares en todos y cada uno de los niveles, por ejemplo mediante el armado de asambleas. Así lo manifestaba un docente del bachillerato:

“Decir bueno, ¿cómo trabajo a partir de una realidad particular? Necesariamente tienen que generar una dinámica determinada donde poder acordar todos desde algún punto. Lo que se puede hacer, lo que no se debe hacer. O lo que está bien o lo que está mal. Cómo generar esos acuerdos. El trabajo de aula fue bueno y también el trabajo de la asamblea que le saca toda esta carga, se puede hablar más frontalmente. Eso también es parte del proceso de aprendizaje, lo tratamos de ver, lo decimos de esa mane-

ra, que es también parte del proceso de aprendizaje, imprimir otra dinámica” (Entrevista docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 20 de Septiembre de 2007).

Asociar un rol activo y la participación desde las propias relaciones del bachillerato es necesario para poder fundamentar esas transformaciones, para poder explicar las prácticas de resistencias a partir de cómo se analizan las maneras de pensar de los propios sujetos, pero también para poder comprenderlas desde sus propias contradicciones internas y externas. La participación desde sus propias concepciones:

“Que todos puedan dar su palabra, y con el mismo valor que cualquier otro. (...) Romper con un montón de estructura y eso es lo más jodido. Romper con las cosas que se trae, que se trae uno. Es muy difícil también. O mismo lo que uno trae, bueno ¿que es la participación, que me gustaría, que hay y que traigo yo, y que traen ellos? y de ahí reformularlo” (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 23 de Octubre de 2007).

La participación desde las maneras de pensar y hablar de los docentes consistiría en que puedan tomar la palabra, que puedan sentirse parte y cambiar las relaciones, que puedan decir cuando no se entiende o cuando no se esta de acuerdo, que se pueda escuchar las voces de todos y también que asuman mayores responsabilidades. Estas transformaciones de las maneras de pensar y hablar de los estudiantes implican pensar en un proceso a largo plazo generando otras dinámicas y organización escolar, pero fundamentalmente otra forma de gobierno escolar:

docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 20 de Septiembre de 2007).

Desde estas contradicciones se desarrolla y se configura el dispositivo pedagógico emergente. Pero, ¿qué pasa con los estudiantes? ¿Se hacen o no de estas maneras de pensar y hablar de los docentes? ¿Qué sucede en el cotidiano del bachillerato? Se observaron ciertas transformaciones en la participación estudiantil en la Tabla 6, donde queda claro el proceso de transformación desde un primer hacia un segundo año. Los niveles de participación ascienden en todo sentido y expresan –mediante la lectura de los datos del índice construido– cómo es un objetivo que lleva un proceso de construcción a lo largo del tiempo en la dinámica escolar. De hecho, cuando los niveles aumentan o son mayores implican, para los estudiantes, muchas acciones que están directa o indirectamente relacionadas a formas de intervención en la escuela, como por ejemplo pedir y estar en una asamblea, reclamar derechos propios, hablar en clase, discutir y adoptar decisiones en la escuela, etc. En cambio, cuando los niveles disminuyen, los estudiantes no piensan que gran parte de aquellas situaciones sean importantes dentro de las lógicas de funcionamiento del bachillerato. Entonces, la participación no está dada ni es natural en ninguno de los actores del bachillerato, es una construcción e implica un proceso de aprendizaje, no de contenidos sino de formas de relaciones o maneras de relacionarse.

Ahora bien, si la participación desde estos espacios es una construcción, ¿cuál es la justificación esos menores o mayores niveles desde las propias maneras de hablar de los estudiantes en ese proceso? Empecemos por la alta participación que, desde los estudiantes, viene asociada a otro que la habilita:

Tabla 6. Índice de participación estudiantil en el bachillerato.

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

En %. Año 2008. N= 43. (Fuente: elaboración propia en base a encuesta realizada durante 2008).

“Y como que dijimos, bueno, acá la autoridad se construye, no es que se impone. Y esto fue muy difícil, fue un proceso muy difícil, que fue así en todos los bachilleratos. La situación de cómo te acomodas, cómo participas de otra forma de organización. Donde no hay un preceptor que está corriendo, donde no hay un director” (Entrevista

“Siento que más allá de que haya materias en las que participe más que en otra, me parece que si hay algo que tienen los docentes de acá, mas allá que pueda gustarme más uno que otro, es que tienen todos una facilidad muy grande para que el estudiante participe y creo que eso se fue viendo durante el año y estuvo, o sea

una de las cosas, si uno de los aprendizajes no es protagonista es aprendizaje fallido porque terminas aprendiendo a repetir pero el proceso de aprendizaje que estas haciendo no te das cuenta” (Entrevista a estudiante del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 28 de Noviembre de 2007).

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

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

Lo significativo desde el punto de vista de esas maneras de hablar de estudiantes y docentes es que la participación sea tomada como un criterio prioritario; de hecho se conforma en criterio de evaluación y los estudiantes pueden ver esa prioridad porque necesariamente el rol que deben tener es mucho más activo, de mayor esfuerzo y compromiso en estos espacios educativos. Si bien aquí no se aborda, estas ideas son parte de discursos que desde otras prácticas escolares conllevan y vienen ligadas a mayor control y gerenciamiento (Grinberg, 2008).

Las transmisiones de las maneras de pensar y hablar de los docentes hacia los estudiantes tienen que ver con quiénes son y cómo llegan los primeros al bachillerato. Son seleccionados por el grupo de coordinación del bachillerato, cuatro docentes que toman posicionamiento de conducción y coordinación del espacio, por sus intereses o sus ganas, pero sobre todo por su carácter o cualidades como militantes políticos. Las habilidades o titulaciones son dejadas de lado en este proceso de selección docente:

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

Importa más una actitud hacia determinados objetivos:

“El militante hace bifurcar los flujos de las palabras, de los deseos y de las imágenes para ponerlos al servicio de la potencia de agencia-

miento de la multiplicidad, reúne situaciones singulares entre ellas sin ubicarlas en un punto de vista superior y totalizante. Es un experimentador” (Lazzarato, 2006, p. 212).

Un docente del bachillerato explicaba cómo es ser docente militante:

“Uno como docente tiene un ideal de educación, uno cuando estudia dice yo busco la docencia no solamente como una forma de vivir sino como una herramienta de cambio. (...) Todo una doble dimensión, donde la dimensión militante, digamos cualquier docente no puede ser docente del bachillerato popular. De alguna manera es un proyecto en el que hay que apostar más allá de tus dos horas de trabajo, cuatro, ocho o diez que tengas. Necesariamente tiene que haber un mayor compromiso. (...) Y lo que buscamos es que ese compromiso sea mayor por supuesto. Que no lo vengán a hacer porque está bueno, o de onda. Que haya un compromiso” (Entrevista docente y coordinador del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 20 de Septiembre de 2007).

Desde los discursos de los docentes sobre el bachillerato, la militancia es un rasgo característico del espacio y de propias búsquedas personales y subjetivas, más allá también del ser docente. La participación, militante políticamente o no, junto con aquello que se nombró como la participación de estudiantes y desde el apartado anterior sobre la construcción de confianza, da lugar entonces a nuevas producciones de los sujetos en el bachillerato: son maneras que producen sujetos activos y comprometidos en el seno de este dispositivo pedagógico emergente.

A modo de reflexiones finales: ¿Qué subjetividades producen estos discursos?

Si los discursos educativos producen sujetos de un tipo determinado, y se modifican esos discursos y por lo tanto también emergen dispositivos pedagógicos distintos al tradicional, también habrá transformaciones y producciones de las identidades con determinadas particularidades. Entonces, ¿qué subjetividades produce este dispositivo pedagógico emergente? Abordar el estudio de los dispositivos pedagógicos emergentes, desde una perspectiva foucaultiana, necesariamente remite al tema de la formación de la subjetividad.

En el bachillerato popular el estilo de gestión es blando y las jerarquías son borrosas. Por otro lado, las relaciones interpersonales y las formas de comunicación disimulan el poder. Así, se proyectan identidades integradas (Bernstein, 1998) a prácticas cooperativas mediante modificaciones del espacio escolar. Estos cambios producen lo que centralmente denominamos como dispositivo pedagógico emergente en el contexto más general de transformaciones sociales, culturales y económicas de las

últimas décadas.

El bachillerato popular propone nuevas identidades de los estudiantes que quedan expresadas, por ejemplo, en las subjetividades del trabajador cooperativista, con derecho a voz y voto, con derecho a decisión como sucede en las empresas recuperadas por sus trabajadores. Hay cierta autonomía para producir las características de esas identidades: una modalidad integrada de conocimientos y una modalidad activa, es decir, participante y cooperativa de relación social.

Son discursos que constituyen particulares identidades sociales, emergentes. Como dice el propio Foucault: "Debemos promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de este tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante siglos" (Foucault, 1988, p. 10). A la vez, configurar nuevos mecanismos que puedan producir otro tipo de sujetos, como lo hace el bachillerato: sujetos críticos, reflexivos, participativos, comprometidos, políticos. Aquello que el bachillerato trata de transmitir y enseñar tiene que ver según los docentes con la conformación de sujetos que: "Se puedan valorar, que tengan herramientas y que puedan construir herramientas para repensar las cosas" (Entrevista docente del Bachillerato Popular Chilavert. Hombre. 1 de Noviembre de 2007). "Puedan decidir sobre los contenidos y sobre todos los procesos del bachillerato para sentirse parte de lo que están haciendo y diciendo, formar un sujeto trabajador que puedan decir yo aprendí para transformar" (Entrevista a docente y coordinadora del Bachillerato Popular Chilavert. Mujer. 2 de Octubre de 2007).

Las características de los estudiantes como aquellos capaces de producir conocimiento y decidir sobre los contenidos o sobre cualquier otro proceso del bachillerato o para transformar una determinada realidad, dan cuenta de sujetos, según los docentes, activos, comprometidos y responsables con su comunidad educativa. Aquí, se producen profundas contradicciones. Analizando la conformación de las subjetividades desde aquello que los estudiantes piensan en relación a lo que se imaginan haciendo luego del bachillerato, o en relación a cómo creen que será el mundo en un futuro, se observa que sus proyectos futuros hacen referencias a poder seguir trabajando y/o estudiando en su gran mayoría. Casi ninguno sostuvo la posibilidad de trabajar en una cooperativa o militar políticamente, ayudar en el bachillerato, pelear por mejores derechos, etc. Por otro lado, imaginan el mundo futuro cada vez peor, arruinado, con mayor pobreza, o bien mejorando por la tecnología. Ninguno, tampoco, hace referencia al papel de las organizaciones sociales, de los bachilleratos populares, de la educación popular en esas construcciones futuras. Son otros los ámbitos desde donde se imaginan sus proyectos y el mundo futuro como sus inserciones laborales, sus lugares de viviendas, sus amigos y/o relaciones. La escuela, el bachillerato, en este sentido, no incide por lo menos

para que piensen en que se puede pelear por un mundo mejor mediante las reivindicaciones políticas de trabajo, educación, salud en y desde organizaciones sociales.

Es cierto, también, que las maneras de hablar y pensar sobre la participación, la confianza, la militancia, y que construyen sujetos activos en el bachillerato (expuesta en los apartados anteriores), producen por un lado prácticas de resistencia, pero por el otro, maneras de hacer que se desarrollan en el dispositivo pedagógico emergente desde lo que acontece en el bachillerato popular, desde su cotidianeidad. En estas experiencias pedagógicas, los mecanismos de la asamblea, el seguimiento pedagógico por parejas de educadores, la toma de decisiones por equipo de coordinación, los saberes como derechos sociales, tomando el cooperativismo como contenido y forma de relación social fundamental, constituyen esos mecanismos distintivos que ayudan en el camino a ese proceso. Esos discursos provocan la emergencia de subjetividades producidas por formas de comunicación, debate, expresión, participación y organización, donde los deseos e intereses de los estudiantes no solamente son escuchados sino valorados y puestos en juego de una forma constante.

Referencias

- Ball, S. (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Deleuze G. (1995). Post-scriptum sobre las sociedades del control. En G. Deleuze, *Conversaciones 1972-1990* (pp. 277 – 286). Valencia: Pre-Textos.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Erickson F. (1984). School Literacy, Reasoning, and Civility. *Review of Educational Research*, 54(4), 525-546.
- Foucault, M. (1977). El juego de M. Foucault. *Ornicar. Saber y Verdad*, 10, 171-202.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus y P. Rabinow (Comps.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 227-244). México: UNAM.
- Foucault, M. (1991). La Gubernamentalidad. En J. Varela y F. Alvarez Uría (Coords.), *Espacios de Poder* (pp. 9-26). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico. *Harvard Education Review*, 3, 10- 36.
- Glaser B. & Strauss A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Chicago, USA: Aldine Publishing Comp.
- Grinberg, S. (2003). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Buenos Aires: UNSAM.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kristeva, J. (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía*.

- Literatura y psicoanálisis*. Santiago: Cuarto Propio.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rockwell, E. (2006, Marzo). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? En *XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*. Programa de Antropología en Educación/Instituto de Ciencias. Antropológicas/Facultad de Filosofía y Letras/UBA, Buenos Aires.
- Rose N. (1996). The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society* 25(3), 228- 243.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal Ediciones.
- Zibechi, R. (2008). *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Buenos Aires: LaVaca.