

Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del Siglo XXI

Eduardo Langer¹

En las últimas décadas, en Argentina se asiste a una reconfiguración de los objetos de gobierno en donde lo universal limitado del liberalismo, y lo universal masivo del keynesianismo, ceden su paso a baterías ultrafocalizadas y diversificadas de tecnologías que atienden y responden a situaciones particulares en un mundo que se recodifica, en términos neoliberales, como fragmentado y contingente (De Marinis, 1999). Así, un nuevo orden está emergiendo en reemplazo de la sociedad disciplinaria, orden que expresa una técnica clave para definir los mínimos parámetros de la actividad estatal consistentes con una nación ordenada, próspera y pacífica. No es sólo una sustitución de una sociedad de soberanía por una sociedad disciplinaria y el consecuente reemplazo de una sociedad disciplinaria por una gubernamental, sino que para Foucault (2006), lo que tenemos es un triángulo –soberanía/disciplina/gobierno– que tiene como objetivo principal la ‘población’ a través de mecanismos de seguridad.

En este sentido, la ‘gubernamentalidad’ (Foucault, 1991) “es un concepto que Foucault presenta para estudiar la capacidad de autocontrol del individuo autónomo y analizar sus vínculos con las formas de dominio político y explotación económi-

1. Licenciado en Ciencias de la Educación (FFyL/ UBA), Docente de Sociología de la Educación e Investigador por UNSAM, UNPA y UBA. Maestrado por la FLACSO Argentina y Becario de Doctorado CONICET. edul@sion.com

ca” (Lemke, 2006, p. 12) y denota, según Caruso (2005), “una red de instituciones, reflexiones, procedimientos, análisis y tácticas que posibilitan el ejercicio de poder” (p. 27). Los estudios de la ‘gubernamentalidad’ ofrecen posibilidades para entender el orden postdisciplinario a partir de una teoría general, poniendo énfasis en lo comunitario y adoptando la complejidad que Foucault tuvo en sus análisis.

En esta extensa red en la que se ejerce poder en la actualidad, considero que desde la ‘gubernamentalidad’ se extiende un desafío múltiple para poder abarcar, por un lado, los procesos o instituciones educativas y, por otro, aquellas propuestas o procedimientos de algunas organizaciones sociales emergentes. En este sentido, focalizaré la atención en entender, a través de un abordaje y rastreo teórico, cómo la producción de comunidades pedagógicas emergentes es consecuencia, en alguna medida, de un cierto “repliegue aparente del poder” (De Marinis, 1999, p. 78). Pero no solamente son resultados o efectos de un modelo de producción de exclusión sino que, también, se constituyen en posibilidades pedagógicas nuevas, productivas y distintas a las existentes hasta el momento. Las comunidades pedagógicas que emergen en la Argentina postcrisis de 2001 –y que toman forma desde algunas propuestas educativas de organizaciones sociales²–, se encargan de la puesta en funcionamiento, gestión, desarrollo y gobierno de escuelas que los propios actores denominan ‘bachilleratos populares’³ para jóvenes y adultos.

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

A la vez, realizaré un balance crítico acerca de los aportes teóricos que estos estudios tienen para los ámbitos educativos en organizaciones sociales, a través del reconocimiento de la existencia de autoridades diversas que regulan las conductas de las personas mediante mecanismos indirectos (Pearce; Tombs, 1998), es decir, reconocer la relación entre las racionalidades políticas y las tecnologías de regulación

2. Como por ejemplo, Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares, Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, Movimiento Sin Tierra, Movimiento de Trabajadores Desocupados, etc.
3. Actualmente, hay más de treinta bachilleratos populares en la ciudad y en la Provincia de Buenos Aires, reconocidos legalmente por el Estado, enmarcados dentro de la gestión privada del sistema educativo. Desde las propias visiones de los actores de los bachilleratos populares, este reconocimiento es una contradicción porque, para ellos, deberían estar reconocidos desde lo que se denomina Gestión social en el marco legal educativo de Argentina.

(O'Malley; Lorna; Clifford, 1997); la reconceptualización y reposicionamiento de viejas antinomias (Estado/sociedad civil, público/privado, dominación/emancipación, micro/macro) del pensamiento social para entender la actualidad, produciendo miradas más amplias que esas clásicas oposiciones binarias, y prestándoles menos atención que a las nociones de 'gubernamentalidad', poder y subjetividad; por último, el repensar la comunidad como un paradigma para atender los efectos perversos vinculados con la dimensión biopolítica del poder (Fistetti, 2004).

Implicaciones para el pensamiento social, al analizar la educación desde la gubernamentalidad

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

En este sentido es posible, desde los estudios de la gubernamentalidad, analizar cómo las producciones de lo que llamamos 'dispositivos pedagógicos emergentes', a través de determinadas comunidades educativas o pedagógicas, cotidianas y reales, hacen frente, por un lado, a las realidades educativas latinoamericanas que tuvieron y tienen sus momentos de profundización de fragmentación con las reformas educativas de los 90` en Argentina, y, por otro lado, implican e intentan producir en la educación "nuevos modelos de orden" (Caruso, 2005, p. 58). Continúo el debate abierto por algunas de estas líneas de investigación (Grinberg, 2006, 2008; Caruso, 2005; Murillo, 1996; Dussel, 2003, 2005), acerca de la resignificación de la función social que cumple la educación en la actualidad; sin embargo, establezco un carácter propedéutico en tanto el estudio de la interrelación entre política pública educativa, demandas y/o necesidades de organizaciones sociales emergentes, y responsabilidad de la producción académica, es de incipiente origen y desarrollo. Esto implica recuperar, a través de un pliegue político, como postula Grinberg (2006), aquellas imágenes que escapan a la idea de sumisión que muchas veces se adscribe a la cultura popular, procurando entender que muchas veces en las escuelas nos encontramos ante prácticas que se constituyen como su contrario, esto es, en su positividad como productoras y abriendo brechas distintas hacia aquello que acontece en el cotidiano

escolar. De esta manera, es en las fisuras que supone la actual economía política de la incertidumbre que “se levantan acciones que en la lucha cotidiana por sobrevivir constituyen prácticas de resistencia y lucha” (Grinberg, 2006, p. 189).

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

Entonces, abordar la educación desde la ‘gubernamentalidad’ implica expresar distintos posicionamientos sobre –por lo menos–, cinco antinomias constitutivas del pensamiento político y social que quiero caracterizar en primer lugar, y ponerlas en cuestionamiento, porque en este nuevo orden que está emergiendo es importante entender la naturaleza y el rol de las nuevas tecnologías de gobierno que, a su vez, reconfiguran los debates sobre estas antinomias dominantes por mucho tiempo. A continuación, realizaré una descripción acerca de cómo se van configurando nuevos rumbos sobre esas antinomias entrelazadas estrechamente y cómo van adoptando otras formas de pensar el ejercicio del poder político, para entender las formas contemporáneas de gobierno en sentido amplio, y hacer juicios apropiados de las emergencias (Rose y Miller, 1992).

La primera antinomia (no por ello la más importante) que quiero explicitar, es lo micro *versus* lo macro. Foucault (2006) se interroga:

¿El método consistente en analizar poderes localizados en términos de procedimientos, técnicas, tecnologías, tácticas, estrategias, no es simplemente una manera de pasar de un nivel a otro, de lo micro a lo macro? Y por consiguiente, sólo tendría un valor provisorio o simplemente quizás ya no sea relevante hacer esa distinción o ese pasaje. (p. 145)

Si lo micro y lo macro se asocian a la idea de un cambio en las racionalidades y técnicas para el gobierno, entonces es a partir de la introducción del concepto de ‘Biopoder’, nos dice De Marinis (1999), que Foucault se propuso la revisión de su categoría de poder porque –a diferencia del poder disciplinario que se ejerce sobre el cuerpo y se produce en el modo de la individualización–, éste es un ejercicio del poder que masifica y al que él llama ‘biopolítica’ de la especie humana. Los me-

canismos disciplinarios de poder y los mecanismos regularizadores de poder, para Foucault (2006) los primeros sobre el cuerpo y los segundos sobre la población, están articulados unos sobre otros, y “el elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y la población, es la norma” (p. 226). Esta nueva técnica no suprime la técnica disciplinaria, simplemente porque es de otro nivel, de otra escala, y se vale de instrumentos completamente distintos.

No hay preocupación posible por el objeto de investigación, si no es en la integración y justificación conjunta de las dimensiones micro y macro. Se pretende dar debate sobre aquello que sucede al interior de los dispositivos pedagógicos emergentes, para comprender lo que sucede fuera. Se trata de comprender la educación del siglo XXI desde los contrapoderes, desde el antagonismo de estrategias de las relaciones de poder, para poner en cuestionamiento las formas de racionalidades educativas existentes, pero a la vez para pensar las emergencias posibles.

La segunda antinomia, y quizás una de las más discutidas en la educación a partir de las reformas de los noventa en Argentina, tiene que ver con lo público versus lo privado. Para De Marinis (1999), el neoliberalismo es una técnica positiva de gobierno que reconfigura lo que entendíamos como público y privado, ya que se produce una autonomización, por parte del Estado, de las entidades de gobierno pero manteniendo cierta vinculación. Entre ambos existe una nueva alienación de la condición personal, social y económica; el mercado flexible transnacional reemplaza la rígida planificación estatal; las responsabilidades sociales son recodificadas en formas mercantilizadas de previsión individual y familiar; existe en los sujetos una conducta empresarial, como *homo prudens* ‘que está libre’ en el mercado. En palabras de Rose y Miller (1992), se instala una “tecnología del cálculo en la esfera privada” (p. 198), relacionada con la actividad económica y con el aporte de la mediación del conocimiento que ayuda a esta regulación a distancia; es decir, un gobierno de la vida económica de la nación que necesita de la empresa privada, así como también el gobierno de la vida social que tiene como recurso la familia privada. Esta mutación de una racionalidad política hacia otra neoliberal, resalta la importancia de la libertad individual y las elecciones personales, lo que permite aplicar tecnologías que administran individuos y grupos en forma congruente con los principios éticos y las mentalidades políticas vigentes (Miller y Rose, 1990).

Este proceso supone la reconfiguración del poder político que no puede ser bien entendido, como ya dije, en términos de oposición entre el Estado y el mercado, ya que nuevos mecanismos modulados y programados por esas autoridades políticas son utilizados para vincular las acciones de un heterogéneo conjunto de organizaciones como, por ejemplo, los bachilleratos populares, gobernándolas a distancia a través de la “instrumentalización de una autonomía regulada” (Rose, 1997, p. 29). En términos de O’Malley (1996), se proponen tecnologías de gobierno que trasladan hacia los individuos la responsabilidad de la gestión del riesgo, justificando este traspaso a partir de la búsqueda de una mayor eficiencia, ya que los individuos

serán conducidos a realizar mayores esfuerzos y emprendimientos por la necesidad de asegurarse mejores formas de vida. Esta forma de relativizar simultáneamente al Estado y al individuo está acompañada, según Gordon (1991), por una “nueva atenuación de la oposición entre lo público y lo privado” (p. 27), en tanto que considera al dominio público como una esfera virtual en la que, desde el campo de la empresa y de las instituciones privadas, la autoridad se asimila y se integra jurídicamente a la preocupación del Estado por ese servicio y, viceversa, el nuevo rol de este último le permite emular la posición de sus predecesores comerciales privados como una nueva clase de ‘institución pública’. Las nuevas formas de gobierno en general, y en educación en particular, reabren la discusión sobre lo público y sobre lo privado. Es así que los bachilleratos populares se conforman como escuelas constituidas por organizaciones sociales, pero en el seno del reconocimiento y validez estatal de su título y enmarcado dentro de la gestión privada del sistema educativo. La producción del dispositivo pedagógico emergente y, por lo tanto, de los sujetos que lo producen, está mediatizada en principio y –fundamentalmente–, por estas débiles fronteras entre lo público y lo privado, y es allí donde se generan profundas tensiones y contradicciones de origen.

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

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

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

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

La noción de gubernamentalidad, para Miller y Rose (1990), evita ver el Estado en oposición a la sociedad civil. Es el gobierno el que da significado al Estado y a la acción política de los individuos. Asimismo, para Gordon (1991), la sociedad civil no se debe tomar como una naturaleza aborígen que rechaza y cuestiona la voluntad del gobierno: “es un vector de disputa agonista sobre la relación gubernamental, de interacción común entre las relaciones de poder y todo aquello que no cesa de escapar a su dominio” (p. 19). Podemos pensar esto como una transmutación por la invención de un conjunto de nuevas funciones para el Estado, un Estado que es al mismo tiempo activista y desligado, intervencionista y neutral. El Estado policial postuló una identidad inmediata entre el Estado y todo el cuerpo de la sociedad civil, en cambio el gobierno del siglo XX no postula una identidad sino un isomorfismo, una simbiosis íntima entre los problemas del gobierno y las penurias de una sociedad expuesta a los conflictos y las crisis de la economía liberal (Gordon, 1991, p. 28). Por último, la discusión sobre la antinomia dominación versus emancipación que –podríamos decir– adopta significatividad a partir de los sucesos de la crisis de 2001 en Argentina. “Para Foucault la libertad no sólo se manifiesta como el derecho legítimo de los individuos a oponerse al poder, los abusos y las usurpaciones del soberano, sino que también es un elemento indispensable de la racionalidad gubernamental en sí” (Gordon, 1991, p. 16). La falta de respeto por la libertad no es una simple violación ilegítima de los derechos, sino que es la ignorancia acerca

de cómo gobernar y, a la vez, la emancipación es un medio circundante de la acción gubernamental.

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

El problema político, ético y social no es tratar de liberar al individuo del Estado y de las instituciones del Estado, sino liberarnos de ambas: del Estado y del tipo de individualización que está ligada a éste. En este sentido, para Foucault (1988)

se debe promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha sido impuesta durante siglos, mediante luchas contra las distintas formas de dominación (étnicas, sociales y religiosas) y formas de explotación que separan a los individuos de aquello que ellos mismos producen o contra aquello que ata al individuo a sí mismo y los subsume a otros. (p. 10)

El dispositivo pedagógico emergente provoca e intenta producir, desde sus procesos educativos, este doble movimiento: rechazo de un tipo de individualidad y generación de nuevas formas de subjetividad.

Un claro ejemplo de la reconfiguración de esta antinomia nos la proporciona Cruikshank (1996), al poner énfasis en el movimiento de la autoestima –movimiento que ya se está naturalizando en el sentido común social–, que hace un llamado constante a los ciudadanos a actuar y participar, estableciendo que de ello depende la continuación y el éxito futuro del sistema democrático. La realización personal se vuelve una obligación social en este discurso de la autoestima, de acuerdo con una innovación que transforma la relación de las personas consigo mismas en algo gobernable. Así, la cuestión de la autoestima sería una especie de terapia de liberación que requiere de una completa reorientación dirigida para solucionar los problemas sociales, así como de la movilización de esfuerzos personales. La esperanza de la liberación recae en el estado psicológico de las personas, especialmente, en aquellos sectores pobres a quienes se atribuye la mayoría de los problemas sociales.

La autoestima es una tecnología de ciudadanía y de gobierno de sí para evaluarnos y actuar sobre nosotros mismos, de modo que la policía, las fuerzas de seguridad y los médicos no tengan que hacerlo. Los individuos deben aceptar la responsabilidad de sujetarse, de consentir voluntariamente, a establecer una relación entre su yo y un poder tutelar, como el de un terapeuta, un trabajador social, un programa social, etc. (Cruikshank, 1996, p. 2)

Pero el consentimiento no implica que no haya ejercicio de poder, porque al aislar un yo para actuar sobre él –para juzgarlo y evaluarlo–, nos disponemos en un terreno de acción en el que ejercemos poder sobre nosotros mismos.

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

Desde algunos discursos, como las nuevas teorías del capital humano y la pedagogía por competencias, la educación en la actualidad podría ser entendida en términos de la elección racional del actor, el sujeto educando competente, quien piensa en términos de costos-beneficios-riesgos para actuar. Aparece como libre agente voluntario capaz de actuar de manera perfectamente racional. Es decir, es libre de educarse o no educarse en el sistema educativo formal, y por lo tanto es responsable directo si deserta de la escuela y si deja de ser competente para el mercado de trabajo. Y si los individuos eligen racionalmente y son responsables de sus acciones, entonces la intervención estatal es injustificable, no tiene sentido, lo cual, en el discurso neoliberal, se convierte en una política punitiva o una sentencia, como ya dije, de “just deserts” (O’Malley, 1996, p. 199). Contrariamente a aquello que expresan las falacias de esos discursos, las acciones educativas en etapas históricas anteriores fueron determinadas como derechos o seguros sociales y, en este punto, se producen tecnologías de gobierno donde los expertos juegan un papel central traduciendo los problemas que perciben, en un lenguaje experto que sugiere las técnicas y la planificación racional necesaria para solucionarlos, conduciendo la conducta no por compulsión sino por el poder de la verdad, la potencia de la razón y las atractivas promesas de felicidad y bienestar (Miller y Rose, 1990).

De aquello que hablan estos cambios en el pensamiento social, político y educativo, es de las posibilidades de analizar nuevas formas de gobierno. Y es desde algunas de las propuestas de las organizaciones sociales en Argentina que producen, básicamente, modificaciones en las formas de relaciones sociales de poder y, por tanto, en los procesos de resistencia. Se intenta, así, problematizar y tensionar desde el enfoque de la ‘gubernamentalidad’ las posibilidades de producción de emergentes sociales y educativos, sus causas y sus consecuencias, pero también sus posibilidades de transformarse en experiencias coherentes a largo plazo, constitutivas y que puedan perdurar.

En definitiva, y a través de la caracterización de estas falsas antinomias, tratamos de realizar –desde estos aportes teóricos que proveen un equipo analítico comple-

to–, una crítica relacionada con la teoría y la práctica política (O'Malley, Lorna y Clifford, 1997), específicamente en la educación, desde organizaciones sociales. Pero una de las peculiaridades de los discursos de la 'gubernamentalidad', según Miller y Rose (1990), es que "son eternamente optimistas" (p. 196), asumiendo que una sociedad podría ser administrada mejor o más efectivamente y, como resultado, proponiendo programas que funcionen mejor. En este sentido, revisar la agenda de trabajo sobre la 'gubernamentalidad' enfatizando en la comprensión de la genealogía como crítica y de la política como relaciones de contestación o lucha constructivas para el gobierno, a través de la impugnación de las ya tradicionales antinomias del pensamiento social, pero también mediante la producción de nuevas formas de hacer en ese pensamiento social/político/educativo, lo que se vuelve esencial. Se rescatará a continuación, como parte de esa 'agenda' de discusión de la 'gubernamentalidad', el debate teórico y concreto sobre la vuelta o el regreso de las comunidades pedagógicas a partir de las propuestas de organizaciones 'emergentes', por tanto, de la producción de dispositivos pedagógicos 'emergentes'.

Causas de la producción de comunidades pedagógicas

Hay que recordar que la sociedad –y lo social– fueron una invención del discurso sociológico y su signo distintivo fue el registro de una totalidad, de un todo constituido por partes, integradas e interrelacionadas entre sí. Para Fistetti (2004), pensadores de lo social –como Tonnies, Durkheim, Simmel y Weber–, señalan como característica principal de la época moderna el pasaje de la comunidad a la sociedad, o sea, el cambio de formas de convivencia fundadas en lazos naturales, familiares, no impregnadas por la racionalidad anónima del mercado y reguladas por relaciones personales o voluntarias, a formas de convivencia caracterizadas por el artificio, la convención y el arbitrio, típicas de sociedades industriales y de mercado.

La sociedad fue concebida, según De Marinis (2005), desde los inicios del pensamiento de lo social, fundamentalmente como un conjunto de individuos, real o potencialmente semejantes, para participar de la vida colectiva. Estas concepciones de la 'sociedad' y 'lo social' que inventaron los sociólogos están experimentando actualmente una enorme corrosión de sus fundamentos. Se anuncia su disolución, su reconfiguración, su vaciamiento. Uno de los polos, la sociedad, parece desvanecerse y el otro, la comunidad, parece reactivarse. Si bien en reiteradas ocasiones se le ha extendido a la comunidad su certificado de defunción, para De Marinis (2005), goza de muy buena salud y ha sido recientemente reactivada y reinventada por las racionalidades políticas contemporáneas. La comunidad se constituye como una nueva arena sobre la que se asientan los planes y acciones de gobierno, "donde el Estado no debe intervenir más que para garantizar que eso suceda" (Grinberg, 2008, p. 141).

Entonces, la comunidad es un modelo de orden social fundado en el principio de la solidaridad espontánea que reencontramos en toda sociedad compleja, regido por el principio de la competitividad; es recuperado no sólo como un registro de la

asociación –como el nivel de las relaciones interpersonales primarias–, sino también como la “pasión comunitaria de la participación en la vida pública” (Fistetti, 2004, p. 159). El registro de la comunidad es resignificado, así, como movimiento activo reconstituido en asociaciones con el fin de actuar juntos en la esfera pública, de manera tal que pueda renovar el pacto político de la convivencia colectiva mediante la práctica concreta de la ciudadanía.

Las actuales “comunidades postsociales” (De Marinis, 2005, p. 2) –con nuevos rasgos que las diferencian de las viejas comunidades– siguen siendo, terreno privilegiado para la construcción de sentido e identidad. Algunas de las características significativas que –aunque no las encontraremos en su totalidad, ni en forma pura, en las comunidades pedagógicas que analizaremos– se vislumbran de las comunidades post-sociales, a diferencia de las viejas comunidades pre-sociales, descritas por De Marinis (2005) y por Rose (1996), son: 1) Signadas por la selectividad y por el curso de acción voluntariamente adoptado. 2) Se caracterizan por su no permanencia, por su evanescencia, por vincular de algún modo las acciones de sus miembros sólo hasta nuevo aviso. 3) Generalmente son desterritorializadas, no requieren la co-presencia, e incluso pueden ser virtuales. 4) Son plurales, los individuos pueden adherir a muchas de ellas a la vez, entrar y salir de ellas, porque así lo quieren o porque son arrojados fuera. 5) Son construidas como localizadas, heterogéneas, superpuestas y múltiples. 6) Establecen un archipiélago de partes sin todo, sin borde exterior. 7) El sujeto es direccionado como un individuo moral con lazos de obligación y responsabilidades por la conducta. 8) Propone una relación que aparece más directa con los sujetos, que ocurre no en el espacio político artificial de la sociedad, sino en matrices de afinidad que aparecen de modo más natural.

La novedad con respecto al pasado consiste en que estamos en presencia de una “sociedad mundial del riesgo” (Fistetti, 2004, p. 149), y la necesidad de una comunidad al resguardo de la incertidumbre es un sentimiento que se abre camino como respuesta reactiva a las amenazas del horizonte global.

El desafío inédito que esta ramificación sin precedentes de identidades culturales plantea es el de construir identidades colectivas o comunidades políticas nuevas, capaces de conjurar secesiones cruentas, y de construir estructuras constitucionales flexibles que puedan ser aceptadas por las partes en conflicto. (Fistetti, 2004, p. 151)

Por supuesto, en gran parte de la producción de estas identidades colectivas tienen peso e incidencia algunas de las organizaciones emergentes que empiezan a tomar importancia a partir de la crisis de 2001 en Argentina.

Se configuran como comunidades nuevas, múltiples y fragmentarias, como territorios de gobierno mediante diferentes estrategias que se extienden hacia los sujetos de gobierno, individuos que son también sujetos de lealtad a un conjunto de valores comunitarios, creencias y compromisos (Gatti, 2004). En este mismo sentido,

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

En este contexto, abordar una problemática educativa en los movimientos sociales desde los estudios de ‘gubernamentalidad’ permite, parafraseando a Grinberg (2007),

acercarse a la complejidad de las vidas cotidianas de los sujetos reales y vivos que hacen la historia, a las contradicciones y luchas emergentes, a las formas en que la vida es vivida; si se quiere a los procesos de subjetificación desde el punto de vista, precisamente, de los sujetos. Probablemente, este pueda ser uno de los desafíos para los próximos años. (p. 108)

Sin embargo, no hay que desconocer que, al requerirse para gobernar grandes poblaciones que cambian y buscan el cambio, también son formas de control a distancia, más sutiles, y en la medida en que estas nuevas formas de gobernar intentan desarticlar los movimientos sociales, el desafío pasa, para Zibechi (2008), por comprender lo que está cambiando y asumir las nuevas formas de dominación biopolíticas.

La peculiaridad latinoamericana es que las técnicas biopolíticas están siendo implementadas por los gobiernos progresistas, pero también desembarcan en la punta de los fusiles de fuerzas militares que actúan como ejércitos de ocupación, aún en sus propios países. (Zibechi, 2008, p. 20)

En este orden nuevo, para De Marinis (1999), “Foucault destaca cuatro características importantes que nombra como repliegue aparente del poder” (p. 78): a) una especie de tolerancia donde los controles cotidianos van a relajarse, ya que el Estado se desentiende de la regulación de algunas prácticas hasta entonces consideradas desviadas en términos de una evaluación racional de costos-beneficios de cada intervención de poder; b) la localización de un cierto número de zonas llamadas ‘zonas vulnerables’, en las que el Estado no quiere que suceda nada; c) un sistema

de información general, de movilización permanente de los conocimientos del Estado sobre los individuos, lo que implica una nueva modalidad de relación entre el saber y el poder; d) una cierta regulación espontánea que va a hacer que el orden se autoengendre, se perpetúe, se autocontrole, como obra de agentes no estatales. El Estado observará todo el despliegue de fuerzas a la distancia y revelará, incluso, cierta ‘miopía’ (De Marinis, 1998) para algunos fenómenos que no le interesarán o se le pasarán por alto.

Así, el comunitarismo forma parte importante del pensamiento político, porque la comunidad es algo a ser programado, desarrollado, vigilado. Comienzan a ser zonas investigadas, mapeadas, clasificadas, documentadas, interpretadas; nuevas vías de demarcación de sectores para el gobierno que operan a través de la instrumentalización de responsabilidades activas, es decir, “el gobierno a través de la comunidad” (Rose, 1996, p. 35). Y la palabra gobierno debería considerarse, según Foucault (1988), en su más amplio significado, porque no hace referencia sólo a las estructuras políticas o a la dirección de los Estados, sino que designa la forma en que la conducta de los individuos o de los grupos debería ser dirigida: el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias, de la enfermedad. Para él, gobernar no sólo cubre las formas legítimamente constituidas de sujeción política o económica, sino también modalidades de acción más o menos calculadas y orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de los otros: gobernar es estructurar el posible campo de acción de los otros.

La producción de comunidades pedagógicas implica, necesaria y paradójicamente, poder gobernar de un modo ‘liberal avanzado’ (Rose, 1996). Esto significa que las técnicas de gobierno crean una distancia entre las decisiones de las instituciones políticas formales y otros actores sociales, concibiendo a esos actores de forma nueva como sujetos de responsabilidad, autonomía, compromiso y elección. La producción de dispositivos pedagógicos emergentes por parte de organizaciones sociales no queda ajena a esta situación, ya que esta nueva relación entre estrategias para el gobierno de otros y técnicas para el gobierno de sí mismo se sitúan dentro de nuevas relaciones de mutua obligación, en donde predominan las tendencias hacia la desgubernamentalización del Estado y hacia la desestatización del gobierno, a través de su desresponsabilización, en tanto que garante de la educación como derecho social para todos. La relación individuo responsable–comunidad autogobernada, o movimiento emergente, reinventa la relación que previamente existía entre ciudadano social y sociedad. Las nuevas comunidades pedagógicas adquieren responsabilidad absoluta para gestionarse a sí mismas. Sólo para ejemplificar, los docentes de algunas de las propuestas pedagógicas emergentes no perciben salario alguno, es decir, realizan un trabajo militante y *ad honorem*, pero en la medida que pelean por un salario también están luchando por ser parte de la estructura del sistema educativo (sea formal, no formal o popular). Estas comunidades, como dice De Marinis (2002), deben estar en condiciones de articular efectivamente sus demandas al Estado y para ello deben aprender a hacerlo ordenada, activa y responsablemente. Es por

ello que, desde esta perspectiva, “las comunidades son convocadas a participar en el gobierno de su propia seguridad, junto a las agencias estatales que tradicionalmente habían intervenido en estos campos como actor principal” (p. 331).

En este marco, surgen las propuestas de los bachilleratos populares gestionados u organizados por organizaciones sociales emergentes de diversos espectros y caracteres, experiencias en las que los sujetos son aparentemente menos dependientes de formas de sujeción institucional, pero también están más librados a su suerte y deben gestionar y gestionarse con los pocos recursos que tienen; por tanto, deben asumir sus propios riesgos. De esta manera, producen sus reivindicaciones principales y sus demandas al Estado durante los primeros años en los que surgen los bachilleratos: salario para sus docentes y título oficial para sus estudiantes.

De lo que se trata ahora es de “generar espacios para que los otros definan qué deben hacer” (Grinberg, 2008, p. 155), para solucionar el gran problema de la no escolarización de grandes masas de jóvenes y adultos; por supuesto que estas nuevas formas de gobernar deben resultar, además, mucho más económicas para el Estado. Es necesario prestar atención a esos dispositivos reguladores, según Miller y Rose (1990), porque generan un efecto de gobierno a partir de mecanismos indirectos sobre los individuos y las organizaciones. Otros autores, como Fistetti (2004), piensan que con el advenimiento de la comunidad global no hay una mera transferencia mecánica de la autoridad del Estado a otros actores, dado que una parte de la autoridad se ha ido perdiendo, dejando así a la sociedad en manos de un parcial ‘no-gobierno’. El Estado no abandona su misión educadora, pero cambió los términos de su accionar (Grinberg, 2008) y se presenta como el articulador que busca el compromiso y el impulso educativo de los bachilleratos populares sin siquiera preocuparse por las distinciones del modelo de escolarización que proponen mediante, por ejemplo, otras formas de construcción del saber/conocimiento a través de reconfiguraciones en los vínculos pedagógicos, tal cual los entendemos tradicionalmente.

Muchos de los procesos pedagógicos al interior de estos espacios, por ejemplo las asambleas⁴ de los bachilleratos populares, se constituyen y tienen que ver con procesos sociales más amplios que tienden a la autorregulación de las conductas como objetivo pedagógico general, además de desarrollar en los estudiantes características de su personalidad como la crítica, la autocrítica, la justicia, la igualdad, la participación y la toma de decisiones como valores de transmisión implícita en estas nuevas escuelas. Es decir, poder desarrollar y generar responsabilidad de todos y cada uno sobre el cuidado y la organización del lugar en el que funciona cada bachillerato, a través de la realización de asambleas, implica pensar en un análisis que no se centra sobre los estudiantes ni sobre los docentes sino sobre las situaciones, no sobre las personas sino sobre las conductas o los comportamientos de estudiantes que causan problemas/dificultades. Sobre esas situaciones se debate

4. Las asambleas son reuniones entre los docentes y estudiantes de cada uno de los bachilleratos populares para tomar decisiones y solucionar problemas.

y se proponen posibles soluciones colectivas desde acuerdos colectivos o de la mayoría. Las soluciones no son castigos sino, en su mayoría, correctivos productores de nuevos acontecimientos.

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

Por ello, los individuos cobran nuevos sentidos y nuevas definiciones en tanto sujetos activos que participan en sus propios gobiernos. Las estrategias de gobierno se hacen dependientes de una serie de dispositivos –en esta ocasión, dispositivos pedagógicos emergentes– que prometen crear individuos que no necesitan ser gobernados por otros, sino que se gobernarán y controlarán por sí mismos, se cuidarán solos. “Sujetos libres para sacar el mayor provecho de la propia existencia, mediante la gestión responsable de sus vidas” (Rose, 1997, p. 28). Sin duda, en la actualidad nos encontramos ante una reconfiguración del gobierno de la educación en la cual los individuos pasan a ser sujetos activos en su propio gobierno. El Estado sigue siendo responsable del gobierno y financiamiento de la educación, pero habría, en términos de Foucault (1990), una suerte de ‘desinversión’ o ahorro de energía gubernamental ya que se sirve de los propios sujetos para llevar adelante un gobierno más eficaz y económico.

Esta nueva configuración del gobierno –que implica un descentramiento, una desestatalización y que se sirve de los propios individuos–, exige a su vez una transformación de las subjetividades en relación con su autogobierno. De este modo, distintas “tecnologías del yo”⁵ (Foucault, 1990) son incorporadas por los individuos en la configuración de un nuevo imaginario, en el cual la gestión del riesgo debe ser asumida por los mismos sujetos. Pasamos así de conciencias que antes delegaban la total responsabilidad de la educación sobre el Estado, a conciencias que ahora fijan un nivel de responsabilidad en sí mismas, articulándose a los postulados neoliberales de mayor libertad de los individuos.

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

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

Proliferan organizaciones casi autónomas para la toma de decisiones y la responsabilización por sus acciones, organizaciones no gubernamentales que asumen toda una serie de funciones reguladoras, de planificación y funciones educativas, y actúan de acuerdo con un programa político (Rose, 1997). Pero, el problema no radica solamente en el traspaso de las responsabilidades desde las agencias gubernamentales hacia esas organizaciones entre las que se encuentran las escuelas, sino en el papel que estas últimas cumplen bajo esta nueva forma de racionalidad política en que las tecnologías de gobierno empiezan a operar a la distancia y en el que el gobierno no es sólo representación, sino también intervención. Principalmente, en las sociedades de control de principios del siglo XXI, aquello que se produce son nuevos dispositivos pedagógicos y, entre ellos, los que denominamos a continuación como dispositivos pedagógicos emergentes.

A modo de reflexión: comunidades, resistencias y posibilidades educativas productivas

La producción de las comunidades, del dispositivo pedagógico emergente, surge de luchas políticas en el ámbito educativo que se dan fuertemente en espacios comunitarios. Es decir, en cada organización comunitaria que “debe hacerse cargo de sí misma” (Grinberg, 2008, p. 160), acción que parece depender sólo de los individuos que componen esos lugares.

¿Por qué analizar esas organizaciones comunitarias en términos de dispositivo pedagógico emergente? En principio, la noción de ‘dispositivo’ (Foucault, 1977) resulta esencial en tanto permite adentrarnos en el estudio de las complejas tramas en las que, en el día a día, lo escolar se pone en marcha y se produce (Grinberg, 2008). Por dispositivo entendemos –tal como lo definió Foucault (1977),

un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (p. 74)

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

El dispositivo, para Foucault (2006), está ligado estrictamente a la noción de poder, es decir,

puede pensarse como un territorio de inscripciones múltiples, como un campo de relaciones de fuerza, de juego de voluntades que producen y crean unos territorios a la vez que desterritorializan otros. Todo un juego de relaciones de poder, como voluntad productora que abre y cierra posibilidades. (Grinberg, 2008, p. 89)

Y siguiendo a Foucault (1988), donde hay poderes hay resistencias; ellas deben utilizarse, a efecto de estudiarlas, como se usa un catalizador químico, de forma de traer a la luz y entender de qué se tratan las relaciones de poder, ubicar sus posiciones y encontrar sus puntos de aplicaciones. Sin estos puntos de insubordinación no sería posible, para las relaciones de poder, existir. Es por estas líneas de fuga que una sociedad se define (Deleuze y Guattari, 1988).

Por tanto, la noción de dispositivo pedagógico también implica pensar en las prácticas de resistencia que desde los bachilleratos populares generan frente a las propuestas educativas oficiales o, como ellos las llaman, ‘tradicionales’. Es decir, las regulaciones meticulosas que gobiernan la vida interna de las instituciones educativas en general, las diferentes actividades que se organizan y las diversas personas que se encuentran allí, cada una con su función, constituyen un “entramado de capacidad-comunicación-poder” (Foucault, 1988, p. 13). Los bachilleratos populares, como un dispositivo que se define de acuerdo con su contenido de novedad y de creatividad frente a otro dispositivo, constituye un entramado de relaciones de comunicación-poder-resistencia. Las prácticas discursivas de estudiantes y docentes de los bachilleratos populares se distinguen de la escuela tradicional y conforman “líneas de subjetivación que parecen particularmente aptas para trazar las vías de la creación, que no dejan de abortarse pero también de renacer, de modificarse, hasta

la ruptura con el antiguo dispositivo” (Deleuze, 1990, p. 192). Por ello, al ser la organización comunitaria la responsable y constructora de toda la vida escolar, se requiere primero crear sentido de pertenencia así como desarrollar la autopercepción de ser (Grinberg, 2008).

Pero, ¿cuál es la novedad de lo que denominamos dispositivo pedagógico emergente en comparación con los dispositivos pedagógicos tradicionales? Como dice Deleuze (1990), lo nuevo es lo actual que no es lo que somos sino más bien aquello en que nos convertimos, aquello en que nos estamos convirtiendo, es decir, el otro, nuestro devenir-otro:

En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (que es lo que ya no somos) y aquello en que nos estamos convirtiendo: *la parte de la historia y la parte de lo actual*. La historia es el archivo, el contorno de lo que somos y dejamos de ser, mientras que lo actual es el esbozo de aquello en que nos convertimos. (p. 194)

Analizar estas propuestas en términos de dispositivos pedagógicos emergentes, nos permite describir y caracterizar cómo no es una simple actualidad disciplinada ni controlada la que nos presentan las comunidades pedagógicas en foco, en tanto son producciones de subjetividad resistentes a las nuevas formas de dominación políticas, sociales y culturales, porque “en todo dispositivo, hemos de separar las líneas del pasado reciente y las del futuro próximo: la parte del archivo y la de lo actual, la parte de la historia y la del devenir, la parte de la analítica y la del diagnóstico” (Deleuze, 1990, 194). Si bien esas resistencias siguen produciendo cuerpos útiles –aunque no ya identidades políticas dóciles sino críticas–, es en el actual escenario de transformaciones sociales, culturales, económicas, laborales, políticas, que tienen lugar propuestas en las que se operan procesos de reconfiguración de las relaciones sociales de la escuela y en donde las estructuras escolares, fuertemente rígidas, dan lugar a configuraciones espacio-temporales más abiertas, definiendo nuevos dispositivos de poder. Son propuestas institucionales que responden a las necesidades y derechos de los sujetos, fundamentalmente.

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

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

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

En este sentido, los dispositivos pedagógicos emergentes son producto o resultado de las políticas de exclusión social, neoliberales, pero también de propuestas de construcciones colectivas nuevas, diferentes a las tradicionales. La emergencia es pues, como dice Foucault (1988), la entrada en escena de las fuerzas, es su irrupción, designa un lugar de enfrentamiento pero a la vez “nadie es responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse de ella; ésta se produce siempre en el intersticio” (p. 15). Por tanto, la emergencia se centra en las relaciones de dominación-sometimiento.

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

Ni estudiantes ni docentes de los bachilleratos populares tuvieron en ningún otro espacio educativo ni en ninguna otra escuela a la que asistieron, una asamblea, un equipo de coordinación, seguimiento educativo por parejas pedagógicas, el cooperativismo como contenido y relación social fundamental, la regulación de las conductas a partir de pautas de trabajo y de convivencia consensuadas, sólo para mencionar algunas de las características principales del dispositivo pedagógico emergente. Entonces, si se trata de estudiar la composición de los dispositivos que emergen sobre y contra las viejas formaciones, “es decir como ruptura y continuidad” (Grinberg, 2008, p. 115), y para poder pensar una práctica como emergencia, necesariamente hay que detenerse en ciertas comparaciones con las formaciones previas, aquello que docentes y estudiantes de los bachilleratos nombran como ‘escuelas tradicionales’. Es necesario que estas experiencias puedan responderse, “¿qué es aquello que estamos dejando de ser?” (Grinberg, 2008, p. 116), e implica también que puedan preguntarse por aquello que estamos siendo, o cómo se inscribe aquello que estamos dejando de ser en la nueva emergencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBANO, Sergio. *Michel Foucault*. Glosario de aplicaciones. Buenos Aires: Quadrata, 2004.
- BERNSTEIN, Basil. La estructura del discurso pedagógico. En: *Clases, códigos y control*, Vol. IV. Madrid: Morata, Paideia, 1994.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, Paideia, 1998.
- BERNSTEIN, Basil; Díaz, Mario. Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: CIUP- UPN, 1985.
- CARUSO, Marcelo. *La Biopolítica en las aulas*. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera. Alemania (1869-1919). Buenos Aires: Prometeo, 2005.
- CRUIKSHANK, Barbara. Revolutions within: self-government and self-esteem. En: Barry, et al, (eds.). *Foucault and political reason*. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Londres: UCL Press, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Mesetas*. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos, 1988.
- DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo? En: VV AA, *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990.
- DE MARINIS, Pablo. La espacialidad del Ojo miope (del Poder). (Dos Ejercicios de Cartografía Postsocial). En: *Archipiélago*. Cuadernos de crítica de la cultura. Buenos Aires: Archipiélago, 1998.
- DE MARINIS, Pablo. Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglo-foucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En: GARCÍA, Fernando; RAMOS Ramón. (comps.). *Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999.
- DE MARINIS, Pablo. Ciudad, ‘cuestión criminal’ y gobierno de poblaciones. En: *Política y Sociedad*. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, Vol. 39, Nº. 2. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2002.
- DE MARINIS, Pablo. 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). En: *Papeles del CEIC*, Nº. 15. Comunidad Autónoma del País Vasco: CEIC, 2005.

- DUSSEL, Inés. Lecturas de Matrix: sobre escuelas, tecnologías y futuros. En: TRÍMBOLI, Javier. (ed.) *Imágenes de los Noventa*. Buenos Aires: CEPA, El Zorzal, 2003.
- DUSSEL Inés. ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, N°. 27. Distrito Federal, México: 2005.
- FISTETTI, Francesco. *Comunidad*. Léxico de Política. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *El juego de M. Foucault*. En: Revista Ornigar, N° 10, 1977, p. 62-93.
- FOUCAULT, Michel. El sujeto y el poder. En: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Distrito Federal, México: UNAM, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Omne et singulatim: hacia una crítica de la razón política*. En: _____. *Tecnologías del Yo*. Y otros textos afines. Barcelona: Paidós/I.C.E – U.A.B, 1990.
- FOUCAULT, Michel. La Gubernamentalidad. En: VARELA, Julia; ALVAREZ URÍA, Fernando. (coord.). *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población*. Traducción por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 109-138
- GATTI, Gabriel. *La teoría sociológica visita el vacío social*. <http://www.uv.es/~viherma/documents/gatti5.pdf> . Acceso: 6 sept., 2004.
- GORDON, Colin. Governmental rationality: an introduction. En: BURCHELL, Graham; et al (eds.): *The Foucault Effect*. Studies in Governmentality. Hemel Hempstead: Publisher Harvester Wheatsheaf, 1991.
- GRINBERG, Silvia. El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares. Buenos Aires: *Serie Cuadernos de Cátedra*, UNSAM, 2003.
- GRINBERG, Silvia. Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales. En: *Claroscuro*, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural. Año V. N° 5. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes (UNR), 2006.
- GRINBERG, Silvia. Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. En: *Revista Argentina de Sociología*. Año 5, N°. 8. Buenos Aires: Editores Miño y Dávila, 2007.
- GRINBERG, Silvia. *Educación y poder en el siglo XXI*. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

- LAZZARATO, Maurizio. *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2006.
- LEMKE, Thomas. Marx sin comillas: Foucault, la gubernamentalidad y la crítica del neoliberalismo. En:_____. ,*et al. Marx y Foucault*. Claves perfiles. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.
- MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. Governing Economic Life. En: *Economy and Society*, Vol. 19, N°. 1. Londres: Routledge, 1990, p. 1-31.
- MURILLO, Susana. El poder, los cuerpos y las relaciones de fuerza. En: *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: CBC. UBA, 1996.
- O'MALLEY, Pat. Risk and responsibility. En: BARRY, Andrew. *et al.* (eds.): *Foucault and political reason*. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Londres: UCL Press, 1996.
- O'MALLEY, Pat.; LORNA, Weir; CLIFFORD, Shearing. Governmentality, criticism, politics. En: *Economy and Society* Vol 26, N°. 4. Londres: Routledge. 1997, p. 501-517.
- PEARCE, Frank; TOMBS, Steve. Foucault, Governmentality, Marxism. En: *Social & Legal Studies*. Vol. 7, N°. 4. Londres: Sage Publications, 1998, p. 567-575.
- ROSE, Nikolas. The death of the social? Re-figuring the territory of government. En: *Economy and Society* Vol. 25, N°. 3. Londres: Routledge, 1996, p. 327-356.
- ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo. Traducción por: Julia Varela. En: *Archipiélago*. Cuadernos de crítica de la cultura. Buenos Aires: Archipiélago, 1997, p. 25-40.
- ROSE, Nikolas; MILLER, Peter. Political power beyond the State: problematics of government. En: *British Journal of Sociology*, Vol 43, N°. 2. Londres: 1992, p. 173-205.
- ZIBECHI, Raúl. *Territorios en resistencia*. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas. Buenos Aires: La Vaca. 2008.

