

## **Educación de jóvenes y adultos, política social y gubernamentalidades en el siglo XXI**

Eduardo Langer  
*(Universidad de Buenos Aires. Argentina)*  
*(CONICET.)*  
Esther Levy  
*(Universidad de Buenos Aires. Argentina)*

### **Resumen**

El abordaje de los aspectos políticos de la relación entre educación o formación y trabajo constituye un espacio privilegiado para la discusión de una amplia gama de aspectos y dimensiones que atraviesan el campo de esta problemática. En este artículo, analizamos dos experiencias educativas -los bachilleratos populares y contraprestaciones educativas en los planes sociales-, entendidos como dispositivos de injerencia de la regulación estatal. Ya sea por las características distintivas de los sujetos, como por la intensidad del sentido político, en ambos espacios el Estado regula y define las relaciones entre sujetos y educación. Si bien se trata de dos ámbitos que difieren por sus formatos y objetivos político-pedagógicos, creemos que en ambos el tipo de vinculación con el Estado define los modos de relación y las prácticas educativas que se generan. Por otro lado, las dos experiencias tienen en común que, además de estar relacionados con el derecho a la educación, también lo están con otro derecho: el derecho al trabajo. No obstante, en este punto existen diferencias sustantivas entre los objetivos explícitos de ambos espacios no sólo en términos de concepción sino de intencionalidad política.

### **Palabras clave**

Educación - Contraprestación - Empleabilidad - Gubernamentalidad emergente - Prácticas de resistencia.

### **Summary**

The theoretical treatment of the political aspects in the relationship between education and work constitute a main field for debate of a wide field of aspects and dimensions involved in this social problem. This article analyzes two educational experiences: “bachilleratos populares” (popular high schools) and the educational

exchanges of the social plans, on both the State regulates and define the relation between the subjects and the education. In both experiences the State regulates and defines the relationship between subjects and education. Although these two spaces differ in their political educational objectives and organization; we consider that in both of them the relation with the State defines the ways that relationships occur and educational practices are generated. Therefore these two experiences have in common the relation with the right to educate as the right to work. However in this point there are differences between the explicit goals of each one not only in terms of conception but also in terms of political intensity.

### **Key words**

Education - Consideration - Employability - Emergent governmentality - Practices of resistance - Social plans - sState relationship.

El deterioro de la situación laboral que caracterizó fundamentalmente a la Argentina de los años noventa no sólo se expresó en los elevados niveles de desocupación, sino además en la precarización de las condiciones laborales y en el avasallamiento de derechos sociales básicos, esto es, los derechos a la educación y al trabajo, entre otros. Estas tendencias fueron incrementándose hacia el final de la década y, podemos decir que, aún en la actualidad, son problemáticas que se siguen profundizando aunque con rasgos diferentes a la etapa anterior. Los indicadores sociales y distributivos -fundamentalmente la pobreza, la indigencia, el desempleo, el trabajo precario y el poder adquisitivo- si bien no continúan en caída libre, sí son alarmantes.

En esta sociedad excluyente “los jóvenes constituyen el sector más vulnerable de la población, pues sufren los múltiples efectos del proceso de desinstitucionalización (crisis de la escuela, crisis de la familia) así como la desestructuración del mercado de trabajo” (1). El mundo laboral en el cual deben insertarse en el corto plazo aparece sacudido por diferentes transformaciones económicas, laborales y sindicales, mundo laboral que sólo ofrece diversos grados de vulnerabilidad sobre todo si se toma en cuenta que las nuevas políticas de empleo desarrolladas por la empresas han apuntado a la población joven, considerada históricamente por el sector como la más maleable y menos problemática. Los jóvenes constituyen el target ideal de la política de flexibilización y precariedad laboral y son ellos quienes tienden a naturalizar la situación de inestabilidad sin avizorar en su futuro otra cosa que precariedad duradera (Svampa, 2005).

En el actual mercado de trabajo sobreofertado ya no alcanzan sólo certificaciones de educación secundaria y/o técnica para insertarse, sino que además hay criterios de selección y diversificación que valoran tanto aspectos de desempeño social, rasgos de personalidad, capacitación y actualización

continua, formación en informática e idiomas, generando constantes “imposiciones” curriculares hacia la educación media, tal como quedó demostrado con las reformas realizadas a los CBC en los ‘90. Estas demandas son objeto de negociaciones y luchas que no están determinadas por las competencias requeridas en el empleo, y tampoco hacia las calificaciones (exigencias y demandas de las profesiones) centradas en los valores de certificados, “incluye las capacidades adquiridas por los trabajadores, las demandas de capacidades derivadas de los puestos de trabajo y los sistemas de remuneración de la fuerza de trabajo” (2).

Como plantea L. Tanguy (2003, p. 112), esta despolitización o tecnicización de un ámbito de actividades es particularmente visible en las empresas que abogan por un nuevo modo de organización del trabajo y de gestión del personal bajo el nombre de competencias. La implementación de una “lógica de competencias” significa que tendencialmente es el individuo el que hace su puesto. La noción misma de competencia (3) se descompone en competencias requeridas, competencias adquiridas y competencias adquiridas validadas. En otras palabras, el compromiso de la empresa en la modificación del orden puestos/capacidad supone en contrapartida el del asalariado, que debe poseer competencias ampliadas susceptibles de adaptarse a las evoluciones tecnológicas y ser capaz de implementarlas; condiciones que se obtienen mediante acciones de formación ofrecidas por la empresa. La formación se encuentra así colocada en el corazón de la empresa, definida como una actividad necesaria, específica y sin embargo integrada en los dispositivos de producción. La centralidad otorgada a la formación a comienzos de los años 1990, según la autora, marcados por la supresión drástica de los empleos, puede leerse como la realización terminada de una idea cultivada desde hace casi 40 años pero ahora en un contexto mucho más favorable. Es el revival de las Teorías del Capital Humano con todas las consecuencias que ello tiene (4).

Ahora bien, el escenario aquí descrito no sólo afecta a los jóvenes con o sin trayectorias escolares completas, sino a un sector más amplio de la población que -aunque cuente con credenciales educativas- se ve afectado por estas problemáticas: *los “desocupados”, jóvenes y adultos, que se constituyen como sujetos de las políticas sociales de asistencia al empleo.* Es decir, a partir de la crisis de 2001 las políticas pasivas de empleo se centraron en la asistencia al desocupado proponiendo estrategias de contención del conflicto social a través del otorgamiento de subsidios a cambio de “contraprestaciones” laborales y educativas por parte de los receptores/beneficiarios (5). Esto generó un tipo de vínculo particular con el Estado en términos de lógica de intervención en materia social (asistencialismo o fortalecimiento del ejercicio de derechos económicos, sociales y culturales) así como la naturalización de la perspectiva de empleabilidad a través de la cual los sujetos, por sí mismos y gracias a la formación, lograrán reinsertarse en el ámbito laboral dependiendo del grado

de readecuación de la capacitación y preparación en relación a las demandas del mercado ocupacional. De ahí la importancia de poner la mirada en las experiencias que resignifican el dispositivo escolar históricamente constituido, aunque también sea necesario hacer un análisis crítico de hasta qué punto esas gubernamentalidades emergentes en educación se constituyen y se conforman como determinadas “tecnologías de gobierno” (6).

Si bien las características socio-laborales, económicas y educativas macroestructurales contribuyen a construir identidades y subjetividades determinadas para reproducir y mantener las condiciones del sistema capitalista, no es menos cierto que el despliegue y la formación de otras identidades, y con ello procesos de construcción de subjetividades y de generación de proyectos propios en los sujetos, se traslada a otros ámbitos, distintos del espacio tradicional que tenía la escuela y el trabajo como ejes integradores: la cultura o el arte, los medios de comunicación y los movimientos sociales emergentes; espacios distintos, diversos y alternativos que podrían implicar otras relaciones sociales, inéditas formas de vivir y nuevas maneras de percibir la realidad. Se trata de la construcción de nuevas formas de socialización que emergen, de nuevas formas y prácticas institucionales, de nuevos discursos sociales, políticos y pedagógicos que inscriben a su vez -como dijimos- nuevas lógicas a la formación de los sujetos.

### **Educación de adultos y política social: de ciudadano a beneficiario, de desocupado a potencialmente empleable**

El abordaje de los aspectos políticos de la relación entre educación o formación y trabajo constituye un espacio privilegiado para la discusión de una amplia gama de aspectos y dimensiones que atraviesan el campo de esta temática. En este sentido, estaremos haciendo referencia específicamente a dos aspectos de este debate, sobre los cuales creemos que existen elementos contradictorios y poco discutidos especialmente desde los ámbitos educativos. Nos referimos a la educación en los planes de asistencia al empleo y la formación para la empleabilidad.

Creemos que el debate educativo sobre la formación para el trabajo plantea una doble dimensión: por un lado, generar estrategias que fortalezcan la inclusión socio-laboral para los jóvenes que transitan exitosamente las sucesivas etapas del sistema de educación formal y, por el otro, para aquellos que en algún momento abandonaron ese recorrido.

Tradicionalmente, el énfasis de las políticas educativas estuvo y está puesto en mejorar las condiciones de acceso, permanencia y calidad de la oferta destinada a aquellos que han ingresado en tiempo y forma -y que continúan insertos- en el sistema formal, planificando estrategias y desarrollando más y mejores herramientas para evitar su deserción. Sin embargo, estos esfuerzos por más racionales y eficientes que se planteen, suelen estar mediados por el

efecto de los procesos socioeconómicos que atraviesan a la sociedad en su conjunto y que impactan directamente sobre la matriz de demanda del mercado laboral. Es decir, sabemos que los hijos de los trabajadores precarizados, desocupados y/o empobrecidos suelen dejar de concurrir a la escuela más allá de lo que la escuela haga por que se queden, y esto se debe, principalmente pero no únicamente, a que tienen que colaborar con la economía familiar, o sea, trabajar.

Muchos de estos jóvenes y adultos, cuyas familias en los últimos 20 o 25 años sufrieron en mayor o menor medida las consecuencias de la retracción del mercado laboral o se empobrecieron por la falta de ingresos suficientes, hoy se encuentran formando parte del colectivo de los trabajadores desocupados asistidos por las políticas sociales de empleo y de transferencia de ingresos generadas a partir de la crisis de 2001.

Esta situación los ubica bajo la tutela del Ministerio de Trabajo de la Nación, cartera de la que dependen los planes sociales de asistencia a los desempleados con hijos a cargo como el PJJHD y ante quien deben dar cuenta del cumplimiento de las obligaciones (contraprestaciones) que le impone el hecho de ser beneficiario de estos planes, entre las cuales se encuentra la finalización de los estudios obligatorios (7).

Es decir, este grupo de personas que en algún momento transitaron por las aulas del sistema educativo y que las abandonaron por diversos motivos, y que además forman parte del segundo grupo o dimensión a la que hacíamos referencia al principio, han pasado a ser tutelados por la órbita laboral de las políticas del Estado debido a su condición de trabajadores (PEA) sin que las políticas educativas hayan podido hacer demasiado por convocarlos.

No decimos que la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) -hoy establecida como modalidad a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006- se desentienda de sus destinatarios genuinos, sino que, en el campo de las políticas públicas en general, se ha producido un desplazamiento de responsabilidades desde el área educativa al área laboral. El ejemplo concreto de lo que decimos es que los planes laborales se contraprestan con asistencia a la escuela.

Ahora bien, lo que aquí sostenemos no tendría valor para el análisis de la política pública si sólo se tratara de una simple distribución de tareas y destinatarios entre las esferas educativas y laborales. Creemos que el trasfondo ideológico explica la intencionalidad política de esta situación que a primera vista parece desinteresada. Por un lado, creemos que la “utilización” de la educación en los planes de asistencia a los desocupados corre el eje y los coloca, a los trabajadores, como beneficiarios y no como ciudadanos con derecho a la educación. Esto se logra mediante la exigencia de la contraprestación, en este caso educativa. Por otro lado, nos referimos a la persistencia en las políticas públicas, laborales y educativas, de la perspectiva del enfoque de empleabilidad

en la formación de trabajadores, en este caso con problemas de inserción en el mercado de trabajo.

### **Contraprestar**

Con respecto a la primera cuestión, la contraprestación, las actuales políticas de emergencia, basadas en subsidios a los sectores desocupados (el Plan Jefas y Jefes, pero antes el Plan Trabajar) plantean la figura de contraprestación como condición -al menos formalmente- para la incorporación de los beneficiarios a los programas. Los beneficiarios del Plan deben realizar algún tipo de contraprestación -actividades de capacitación/formación (formación profesional, cursos de capacitación en oficios, finalización de estudios obligatorios), comunitarias (actividades colectivas vinculadas a las necesidades comunitarias) o productivas (microemprendimientos)- como condición para percibir el subsidio, de lo contrario podrían perder el derecho a recibirlo. En este sentido, creemos que la contraprestación es un mecanismo coercitivo cuyo propósito manifiesto es asegurar que el otorgamiento del subsidio implique una obligación a los trabajadores desocupados. Tal obligación puede ser cuestionada tanto por sus supuestos como por su operatividad (Arias y Sadier, 2003).

Decimos que, en líneas generales, la política de subsidios se basa en brindar “asistencia” a aquellos que más lo necesitan, predominando la categoría de pobre por encima de la de ciudadano. De este modo, “la única responsabilidad del Estado consiste en garantizar a cada individuo y/o familia la posesión de un ingreso mínimo. El resto lo hace el mercado. De este modo se pasa del Estado de Bienestar, al bienestar del mercado” (Isuani y Lo Vuolo, 1991).

Aquí, sólo a modo de señalamiento, corresponde distinguir la concepción de subsidio y la de seguro social en tanto implican cuestiones muy diferentes en materia de política social. La idea de subsidio remite directamente a la noción de beneficiario, mientras que el concepto de seguro está vinculado a la noción de derecho. Es decir, no se pueden asimilar los conceptos de “ciudadano” y “beneficiario”. Por ello, reconocer la diferencia entre el concepto de seguro y de subsidio, y cómo cada uno implica una política con incidencia específica en el terreno social, constituye un camino estratégico para visualizar las posibles tendencias del debate instalado en el país en materia de intervención estatal (Levy, 2003).

Respecto a la contraprestación educativa del PJJHD (8), antes de referirnos a su contenido implícito, consideramos que es lícito mencionar que, de algún modo, marcaría una ruptura con los planes y programas anteriores de esta naturaleza: la inclusión de los beneficiarios en el sistema educativo de finalización de los estudios obligatorios (9). Si, por ejemplo, analizamos el Plan Trabajar o el Proyecto Joven de la década del 90 -ambos destinados a atender a la población joven y adulta desocupada-, en ningún caso se planteaba

la necesidad de inclusión educativa de los beneficiarios (10). Por el contrario, las carteras de Educación y Trabajo, a pesar de tener como destinatarios a las mismas personas, no tenían planes conjuntos para el inicio y la culminación de las trayectorias educativas de estas personas (Levy, 2005).

Ahora bien, esta contraprestación, tal como ya se mencionó, explícitamente apunta a facilitar a los beneficiarios del Plan el acceso a los estudios primarios, secundarios y de formación profesional a cambio de la recepción del subsidio. Sin embargo, en un análisis más profundo, se pueden identificar elementos político-ideológicos importantes que permiten identificar el carácter instrumental de la inclusión de la educación en las políticas sociales de empleo. Nos referimos a:

- a) Mejorar las condiciones de empleabilidad de los desocupados a través de la educación/formación.
- b) La finalización de los estudios obligatorios se plantea como una contraprestación y no como el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Es decir, la educación/formación del trabajador está planteada, por un lado, como un “beneficio”, no un derecho, que les otorga el Estado sólo por su condición de desocupados, y por el otro, este “beneficio” está ligado directa y únicamente a mejorar las condiciones de acceso al empleo, condicionando el éxito al esfuerzo y mérito individual.

En este sentido, creemos que la contraprestación educativa lejos está de remediar la ausencia del Estado como garante del ejercicio del derecho a la educación, sino como medida coercitiva destinada a la utilización de la educación sólo con fines económicos: vinculada al trabajo únicamente.

De esta observación se desprende el análisis del segundo elemento que mencionamos en líneas anteriores: la persistencia del enfoque de empleabilidad en las políticas de formación para los trabajadores, desocupados en este caso.

### **Ser empleable en un mundo con poco empleo**

La definición de empleabilidad supone un recorrido individual, así como una inversión de economía y esfuerzos que, bien orientada, se supone que lleva a que las personas accedan, se mantengan y cambien de empleo en virtud de sus intereses y necesidades. En trabajos anteriores (11) hemos planteado críticas profundas a este enfoque vinculadas a la fuerte relación que tiene con las Teorías del Capital Humano (TCH) las cuales, a pesar de las críticas y señalamientos (véase Frigotto, 1988; Finkel, 1997) recibidos en los años 90, se resignifican y actualizan, pero esta vez, en escenarios alejados del pleno empleo de los Estados de Bienestar.

La TCH establece indicadores para demostrar la existencia de una relación positiva entre la inversión educativa individual y la percepción futura de

ingresos, así como entre el gasto gubernamental en educación y el producto nacional. El indicador central es la “tasa de retorno” que da cuenta de la medida en que el gasto educativo se convierte en ganancia. También considero que debía concederse importancia a las distintas formas de capital y no creer que el capital físico es la clave para el crecimiento y desarrollo de los países. Es justamente la inversión en Capital Humano la que a los países pobres, sin capital en términos de bienes materiales, les permitiría convertirse en competitivos y superar el estancamiento que produce el subdesarrollo (Schultz, 1972). Es decir, la TCH ubica a la educación en el lugar de posible (y rentable) inversión a largo plazo, más que como un gasto para el Estado, y donde el alumno o trabajador se convierte en portador de capital humano en tanto es mano de obra potencial que habrá de insertarse en el mundo laboral.

En este artículo mencionaremos las principales críticas al concepto de empleabilidad, de modo de poner en discusión la perspectiva de las políticas públicas que en la Argentina se plantean como incuestionables, como hegemónicas.

La definición de empleabilidad con la que trabajamos es la de la 88° Conferencia Internacional del Trabajo (OIT) celebrada en Ginebra en el año 2000, la cual plantea en el Capítulo II “La empleabilidad de una persona individual supone su capacidad para obtener y mantener un empleo y para mejorar su productividad y perspectivas de ingresos, compitiendo eficazmente en el mercado de trabajo, así como su movilidad profesional, su capacidad de ‘aprender a aprender’ con vistas al nuevo mercado de trabajo y las nuevas oportunidades de empleo, de integrarse plenamente en la vida económica y social y, en general, de trabajar y vivir bien en una sociedad de conocimiento avanzado, de comunicaciones y de tecnología” (12). Posteriormente, en la misma Conferencia celebrada en 2004, se suscribe a la Recomendación 195, citada como Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos, la cual agrega a la definición anterior que “el término ‘empleabilidad’ se refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo” (13).

Es decir, la Recomendación 195 refuerza aún más lo planteado 4 años antes respecto de las posibilidades “individuales” de los trabajadores para mejorar sus condiciones de acceso y permanencia al trabajo y el empleo y sugiere, más adelante, la definición de políticas de desarrollo de recursos humanos, de educación, de formación y de aprendizaje permanente basadas en la perspectiva de la empleabilidad. También plantea la cuestión del trabajo decente sobre la cual aquí no nos proponemos trabajar (14). Más aún, esta Recomendación agrega el concepto de competencias, “considerando que la



innovación crea nuevas oportunidades de empleo pero también exige nuevos enfoques en materia de educación y formación que permitan satisfacer la demanda de nuevas competencias” (15), el cual en el campo pedagógico tiene una fuerte connotación económica. Siguiendo a Grinberg (2008, p. 217) volverse competente involucra volverse una mercancía atractiva en el mercado de empleo, y para ello es necesario que los sujetos desarrollen un conjunto de nuevas actitudes que, lejos de expresar algún tipo de diferencia originaria, son resultado de la construcción de las capacidades y cualidades que la escuela debe propiciar, potenciar y orientar para su consecución. La autora plantea que hay que pensar la falta de empleo como un problema que involucra al sujeto, su formación y su capacidad de competir en el mercado por un puesto de trabajo. Es decir, estamos hablando de un trabajador que, además de poseer conocimientos -capacidad que ya no es suficiente en tanto el conocimiento no sólo no es estático sino que se modifica y transforma constantemente- se ha convertido en un “sujeto buscador de trabajo”. Así, “la noción de competencias juega un papel importante (...) más que enseñar saberes como verdades estables, hay que enseñar a buscar esos saberes, los procedimientos involucrados en la producción de saber (...) y quizá lo más importante, para que los sujetos puedan hacerlo es necesario que adquieran las actitudes, disposiciones, que los lleven a actuar como buscadores, personas con voluntad de cambio, en movimiento constante, atentas a los nuevos tiempos. En este sentido, volverse competente es autogerenciarse” (Grinberg, 2008, p. 217).

En síntesis, la concepción de empleabilidad ligada a la lógica de las competencias remite de forma directa a la responsabilización de los sujetos en tanto gestores de sus posibilidades de ocupación. Ahora bien, este planteo resulta cuestionable o poco consistente en términos de aplicación, al menos en dos sentidos.

Por un lado, estamos asumiendo una posición individualista y meritocrática que desconoce los condicionamientos de índole social y cultural tales como las diferencias de origen, capital cultural y trayectoria educativa previa que, sabemos perfectamente, posicionan a los trabajadores de modo muy diferente frente a las ofertas laborales. Es decir, si no tomamos en cuenta estas variables, el concepto de empleabilidad pierde fuerza en tanto no es aplicable a todos los trabajadores (ocupados y desocupados) tal como lo plantea la OIT en la Recomendación 195/04 porque desconoce estos condicionamientos. Por otro lado, y yendo más allá de las cuestiones de índole individual, la idea de empleabilidad no hace referencia a las variables de la economía general que definen el escenario de la oferta de puestos de trabajo. Esto es, un trabajador puede estar formado y ser competente pero eso no es determinante respecto del acceso al puesto de trabajo si éste no existe o los que existen son muy escasos. En definitiva, lo que queremos decir es que la educación/formación por sí sola no genera posibilidades en materia de empleo y por lo tanto la for-

mación de los desempleados no garantiza nada en materia de políticas sociales de asistencia al empleo.

### **El ejercicio “autoresponsable” del derecho a la educación y gubernamentalidades pedagógicas emergentes**

Si bien consideramos con anterioridad que la educación/formación del trabajador desde los '90 está planteada como un “beneficio” y no un derecho que les otorga el Estado a los jóvenes sólo por su condición de desocupados, y que este “beneficio” está ligado directa y únicamente a mejorar las condiciones de acceso al empleo, condicionando el éxito al esfuerzo y mérito individual, creemos también que existen y hay procesos educativos, sobre todo a partir de la crisis de 2001, que responden ante la ausencia no tan ausente del Estado. Pero estos procesos los podemos problematizar como tácticas de control para “un mejor y más eficiente” gobierno o bien como procesos y prácticas de resistencias de los sujetos.

Para el Estado, y desde su visión, garantizar el ejercicio del derecho a la educación ya no implica una acción directa y responsable de sí mismo. Así es que la configuración de dispositivos (16) pedagógicos emergentes, como experiencias educativas para jóvenes y adultos en organizaciones sociales (17), implica oponer alternativas a las realidades sociales y educativas segmentadas y de fragmentación. Es decir, se constituyen nuevas gubernamentalidades en educación que problematizan la o las funciones sociales de la educación en la actualidad provocando distanciamientos con la escuela que históricamente produjo el Estado y con la formación actual que demanda el mercado de trabajo. Estos dispositivos pedagógicos son producto y resultado de las políticas neoliberales de exclusión social pero también son propuestas de construcciones colectivas, alternativas e innovadoras de distintas organizaciones sociales en Argentina.

Recurrir a la noción de gubernamentalidad como una formación histórica, permite comprender las conexiones entre individuos, grupos y organizaciones en la actualidad y ayuda a considerar que es una forma de ejercicio del gobierno y del poder, y que como tal se constituye en una programación que aspira a que una sociedad pueda ser administrada mejor o más efectivamente (Rose, 1997). Esta noción permite visualizar cómo los sujetos de gobierno cobran nuevos sentidos y nuevas definiciones en cuanto a individuos activos que participan en su propio gobierno. De allí que las estrategias de gobierno se hacen dependientes de una serie de dispositivos que prometen crear individuos que no necesitan ser gobernados por otros, sino que se gobernarán y controlarán por sí mismos, se cuidarán solos, o como dice N. Rose (1997, p. 28) serán “sujetos libres para sacar el mayor provecho de la propia existencia, mediante la gestión responsable de sus vidas”, tal como lo anticipábamos en el apartado anterior.

Desde esos términos y como nos viene imponiendo la Teoría del Capital Humano pero ahora con mucho más fuerza, la educación podría ser entendida como la elección racional del actor, quien piensa en los potenciales costos/riesgos y luego actúa. En esa elección racional de los sujetos educandos competentes, aparecen como libres y por lo tanto como agentes voluntarios capaces de actuar, son libres de educarse o no educarse en el sistema educativo formal, y por lo tanto son responsables directos si desertan de la escuela y si dejan de ser competentes para el mercado de trabajo. 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 del 2000 para la actualidad, se convierte en una sentencia de “just deserts” (18) y por lo tanto de explicación del “problema” desde el individuo y no desde las estructuras sociales.

Para Foucault este “repliegue aparente del poder” (19) tiene, entre otras, según C.P. De Marinis (1999), dos características importantes:

- Los controles cotidianos se relajan 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.
- Una cierta regulación espontánea que va a hacer que el orden se autoengendre, se perpetúe, se autocontrole, obra de agentes no estatales.

Las gubernamentalidades emergentes nos indican que el poder es un asunto de hacer capaces a los ciudadanos de soportar una especie de libertad regulada, de autonomía personal. Por ello, para N. Rose (1997) las tendencias hacia la desgubernamentalización del estado y hacia la desestatización del gobierno son claras en la que predomina la relación individuo responsable-comunidad autogobernada. Se abren nuevos espacios de decisión y acción, en donde el ciudadano devenido en beneficiario 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, pero son nuevas configuraciones de los objetos de gobierno, que tienen su propia complejidad, su propia lógica de integración y exclusión como ya lo venimos mencionando.

Es en este contexto y con estas características, frente a esas maneras de hacer culpabilizadoras, dónde dispositivos pedagógicos distintos al tradicional emergen y producen procesos educativos. Sabiendo que el estado observa todo ese despliegue de fuerzas a la distancia, y revela cierta “miopía” (20) para algunos fenómenos que no le interesan, ¿podemos llamar a estas acciones como prácticas de resistencia?

## Prácticas de resistencia en dispositivos pedagógicos emergentes

Si hasta aquí presentamos el vínculo educación y trabajo de los '90 hasta la actualidad tomando dimensiones de la política social y educativa, para discutir sobre prácticas de resistencia daremos luz al debate a partir de variables del tipo institucional de los dispositivos pedagógicos emergentes. En este sentido, las disposiciones de los espacios de las instituciones educativas, las regulaciones meticulosas que gobiernan su vida interna, las diferentes actividades que se organizan allí, las diversas personas que se encuentran cada una con su función y su carácter bien definido, van constituyendo un “entramado de capacidad-comunicación-poder” (Foucault, 1988, p. 13). Y es desde la diferencia con lo “tradicional”, como lo llaman los propios actores, o con el dispositivo escolar moderno, que comienzan a construir su propio dispositivo pedagógico emergente y sobre todo a través de nuevos entramados de comunicación, saber y poder. El Estado “relaja” su control o su regulación y surgen determinadas prácticas, obra de agentes no estatales, entre ellos, organizaciones sociales. Lo emergente según M. Foucault (1992, p. 17) es la entrada en escena de nuevas fuerzas que designa un lugar de enfrentamiento, un no lugar. “Nadie es pues responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse, ésta se produce en el intersticio” (21).

Algunos de los que pensaron en su origen, la creación de estos dispositivos, concibieron a la educación como una práctica de desburocratización de la toma de decisiones, generadora de un vínculo de diálogo en el marco de la enseñanza y el aprendizaje. La importancia de la escuela, desde la visión de los actores de algunas organizaciones sociales, no sólo está en que ella sea un espacio de lucha, sino también en que sea el lugar privilegiado donde los sujetos puedan elaborar su cultura, desarrollar sus intereses. Por ello no separan la idea de la autonomía de su sentido político, es decir, de su capacidad de decidir, dirigir, controlar, de autogobernarse.

Si consideramos que las relaciones de los profesores con los alumnos es una de las dificultades que encontramos con mayor frecuencia en todos los sistemas educativos, y observamos las diferencias que se establecen entre las representaciones que tienen los estudiantes de estos espacios sobre los docentes de una escuela secundaria y de los bachilleratos (22), podemos identificar cómo a partir de esas distintas maneras de sentir y hablar textuales de los estudiantes sobre los docentes empiezan a configurar un distanciamiento a la funciones de la escuela oficial de imposición e inculcación:

*“Accesibles” vs “No todos accesibles”; “Buena Onda” vs “Eran medios malos”; “Cooperativos” vs “Sólo se hace lo que ellos digan”; “Sociables” vs “No dan tanta charla”; “Interesados” vs “Sin interés”; “Simpáticos/copadísimos” vs “Serios, amargados/aburridos”; “Escuchan” vs “Sólo hacen su trabajo”; “Tienen facilidad para explicar” vs “No te explican bien y no te entienden/te largaban a que estudies solo/te explican una sola vez”; “Jóvenes y no tradicionales” vs*

*“Autoritarios”; “Entienden la situación/comprendivos” vs “No te comprenden/incomprensibles”; “Muy flexibles” vs “Muy rígidos”; “Desestructurados e informales” vs “Son muy estrictos”; “Incentivan/apoyan en todo” vs “No te perdonan nada”; “Más compañeros/son más amigos” vs “Son docentes y nada más”; “Muy pacientes” vs “Sin paciencia/no toleran nada”.*

Éstas son algunas de las antinomias que surgen de las maneras de sentir y pensar de los estudiantes sobre los docentes de los bachilleratos y de las otras escuelas secundarias a las que asistieron. Son representaciones que implican construcciones y relaciones distintas desde los sujetos del bachillerato. Allí, las prácticas docentes posibilitan que los estudiantes reconstruyan las ideas que tenían sobre lo que es ser un profesor estableciendo nuevas relaciones. “Uno de los problemas históricos de la educación es que justamente es realizada sobre los jóvenes, pero por quienes ya no lo son” dice S. Grinberg (2008) sobre un texto de Arendt. Y aquí los estudiantes remarcan explícitamente estas situaciones sobre las escuelas a las que fueron con anterioridad. En los dispositivos pedagógicos emergentes, los docentes son tan jóvenes y estudiantes como los estudiantes mismos.

Estos vínculos distintos-dinámicos-alternativos entre profesores y estudiantes implican también pensar relaciones más estrechas entre el enseñar y el aprender, o como lo manifiestan los propios estudiantes “tienen más facilidad para enseñar/explicar”, “son buenos haciéndolo los docentes del bachillerato porque son más compañeros”. De hecho, estas experiencias desnaturalizan el vínculo del sistema educativo con el mundo del trabajo, repiensan las concepciones y las prácticas educativas actuales en contextos de exclusión y desempleo, la demanda de saberes competitivos y las propuestas de diferentes saberes cooperativos y políticos desde las organizaciones.

Algunos de los elementos que nos permiten deconstruir tienen que ver con la posibilidad de desarrollar pensamientos críticos y reflexivos, las fortalezas o debilidades de las acciones educativas y de la formación para generar algún grado de autonomía, iniciativa, comunicación, cooperación, solidaridad y creatividad de los sujetos estudiantes. Así como también la posibilidad de repensar la separación entre la teoría y la práctica, el trabajo individual y colectivo, el clima escolar. Estas instituciones educativas, como experiencias alternativas, permiten adoptar una postura crítica de re-significar el contenido de la educación para el mundo del trabajo y para la formación de sujetos críticos constructores de las relaciones sociales y no como formadores de mano de obra disciplinada para un mundo que ya no necesita más trabajadores.

Creemos que aquí es donde se instala el planteamiento de reconfigurar el gobierno de lo escolar en torno a la toma de decisiones. El impulso educativo en los bachilleratos populares supone un modelo distinto de educación, proponen una reconfiguración del gobierno escolar tal cual lo entendemos tradicionalmente, reconfiguran las ideas que teníamos por autoridad y por poder. Uno de

los mecanismos que provoca esta reconversión es el armado de equipos de coordinación en vez de la clásica función jerárquica del director decidiendo lo central y decisivo desde lo material, lo simbólico, lo ideológico y nuevamente lo político. El grupo de coordinación constituido por docentes de los bachilleratos, compañeros de militancia, se encargan de las tareas administrativas, tareas curriculares, pedagógicas, de planificación, relación con los estudiantes, relación con la empresa recuperada, relación con otras organizaciones u otros bachilleratos. El equipo de coordinación es la dirección del bachillerato y es el organismo que va creando roles para cada uno de ellos, y que se va constituyendo tras el paso del tiempo. Son roles distintos que cumple cada docente, lo cual no implica según los actores, tener más poder que otro en la toma de decisiones. Así, las relaciones de saber y de poder se reestructuran a favor de todos los sujetos constante y cotidianamente.

Otro de los mecanismos distintivos de este dispositivo pedagógico y que produce otro tipo de sujetos, según los sujetos mismos -críticos, reflexivos, participativos, sujetos políticos-, es la asamblea como modalidad en la que ayuda en el camino a ese proceso. En y desde este espacio asambleario las distintas voces, tanto de estudiantes como de docentes, se escuchan para tratar de resolver las situaciones cotidianas tanto de lo vivencial como de lo educativo. Imprimen nuevas dinámica escolar en las que el valor de la palabra y de la voz de todos es prioritario. Algunas maneras de hablar de los estudiantes sobre la asamblea tienen que ver con:

*“Decidimos entre todas cosas de la escuela”, es “Dónde nos juntamos todos los alumnos y profesores”, es “Dónde se hablan los temas importantes”, “Es la forma que podemos todos llegar a un bienestar común”, “Es poner ideas en común, comunicarnos y trabajar en equipo”, “Es un espacio en el que todos nos podemos expresar y transmitir nuestras ideas y que tenga un sentido para el bachillerato”, “Es un espacio que sirve para escuchar al otro, para discutir, para plantear determinadas problemáticas y lograr resolverlas”.*

Acaso, ¿puede pensarse que los estudiantes no aprenden algo cuando participan en una asamblea interna o en actividades políticas más generales como ser una marcha u otro acontecimiento? Sabemos de la fuerza que tienen estos mecanismos implícitos, es decir, por fuera del momento explícito de “transmisión” o construcción del conocimiento en el aula, para la formación. En este sentido, el bachillerato forma en relaciones sociales que corresponden, para tomar un término ya añejo de la sociología de la educación, a las relaciones sociales de la empresa recuperada en la que esta inserto el bachillerato u otras organizaciones sociales implicadas. Estas actividades no sólo tienen un objetivo educativo sino que ellas también enseñan normas de comportamiento, valores y contenidos que los bachilleratos dentro de una organización social quieren impulsar.

Si bien está claro que las posiciones sociales de los estudiantes siguen determinando en enorme medida sus futuros escolares, “a igualdad de posición social se discierne la existencia de prácticas pedagógicas y de proyectos de centros que permiten esperar éxitos que quebranten el fatalismo” (Meirieu, 1998, p. 29) (23). Los bachilleratos, como escuela, tiene posibilidad de generar condiciones para que los sujetos puedan aprender, puedan incluirse como sujetos en la sociedad, puedan recuperar los derechos que les han sido robados.

Son prácticas de resistencia de estudiantes y docentes, de jóvenes y adultos en bachilleratos populares, que constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder. Las diferencias entre estos elementos de una institución como una escuela secundaria tradicional y los bachilleratos, son percibidas y vivenciadas por los propios estudiantes (24).

En esta nueva distribución de los posibles y de los deseos se abre un proceso de experimentación y de creación, se producen prácticas que se oponen a la institucionalización, maneras de hacer que se apartan de las verdades impuestas o las eluden movilizándolo recursos insospechados en la gente y reapropiándose del espacio organizado (De Certeau, 1996), deseos de cada individuo de conducir su existencia como un proyecto para la maximización de su calidad de vida (Rose, 1996), luchas que afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos (Foucault, 1988).

Entonces, el bachillerato popular es un espacio de confrontación entre dos estrategias, la de los sujetos/trabajadores/estudiantes y docentes de esos espacios y la del Estado. Por lo tanto también es su instrumento para dismantelar en algún sentido y desde algún lugar los discursos y prácticas hegemónicas y volver a estructurarlo a su favor. Pero de los actores mismos, de los que idean/ producen estos otros dispositivos pedagógicos, depende que se conformen en producciones emergentes para incluir -educativa y laboralmente- a los que fueron excluidos o a los que nunca se los incluyó.

Los docentes y estudiantes de los bachilleratos, como sujetos que resisten o se rebelan contra una forma de poder no pueden satisfacerse con denunciar la violencia o criticar una institución sino con poner en tela de juicio la forma de racionalidad existente (Foucault, 1990, p. 138), es decir, volver a pensar la escuela tal como se la concibió hace más de un siglo pero desde el contexto actual. Y es precisamente ante la fragilidad de los dispositivos modernos que estas prácticas de resistencia muestran una alternativa de imaginar que otra educación es posible, mediante la reconfiguración del gobierno de lo escolar, la posibilidad de participación, la apertura en la toma de decisiones, abierta al diálogo y desde instancias institucionales formales.

## Regulaciones oficiales y posibilidades futuras

En primer lugar, entendemos a los bachilleratos populares y a las contraprestaciones educativas en los planes sociales como dispositivos de injerencia de la *regulación estatal* (25). Ya sea por las características distintivas de los sujetos, como por la intensidad del sentido político, en ambos espacios el Estado regula y define las relaciones entre sujetos y educación. En este sentido, a pesar de tratarse de dos espacios que difieren por sus formatos, objetivos y propuestas pedagógicas, creemos que el tipo de relación con el Estado define los modos de relación y las prácticas educativas que se generan.

Los ámbitos en donde tienen lugar las acciones de contraprestación educativa -escuelas de adultos y centros de formación profesional- son instituciones que preceden la existencia misma de esta actividad. Ya existían y existirán una vez que los sujetos las abandonen. Tienen formatos y ritos establecidos, heredados de la tradición escolarizante (en especial las escuelas de adultos) que caracteriza al sistema educativo argentino. No están en discusión sus objetivos ni su metodología. Son espacios a transitar mientras tienen vigencia los planes que exigen esta actividad de contraprestación. Los beneficiarios/receptores de los planes no se plantean modificar lo que ya existe, sólo lo transitan. En este sentido, podemos decir que las decisiones del Estado no despiertan algún tipo de discusión por parte de los trabajadores desocupados que atraviesan esta experiencia. Por el contrario, se presupone que es el Estado el que "generosamente" reivindica el derecho del trabajador desocupado a ejercer el derecho a la educación. De este modo, se naturaliza la relación tutelar que impide a los sujetos cuestionar este supuesto beneficio. Creemos, entonces, que estos trabajadores como grupo social destinatario de políticas gubernamentales, no constituyen un colectivo político con intencionalidad de interpelación al Estado.

Aquí encontramos una diferencia sustantiva con el bachillerato popular analizado. En él sí nos encontramos con un espacio de confrontación entre los sujetos/trabajadores/estudiantes y docentes con el Estado. Es un dispositivo crítico a los discursos y prácticas oficiales. Pero de esos mismos actores depende que se conformen en producciones emergentes, ámbitos para incluir a los que fueron excluidos o a los que nunca se los incluyó. En este sentido se encaminan los deseos de los estudiantes, contrarios a parte de los patrones e indicadores educativos nacionales, que indican sus *ganas de continuar* (26) en el bachillerato. Sin embargo, estas prácticas de resistencia pueden adoptar formas diferentes, desde la enfermedad psicosomática hasta un acto violento. Pueden o no ser conscientes, y tener o no que ver necesariamente con decisiones racionales y libres, sino que también se constituyen como fisuras o grietas en las relaciones entre los cuerpos dentro de los dispositivos (Murillo, 1996). Pueden ser luchas inmediatas en tanto los estudiantes viven las instancias de poder que están más cercanas a ellos, que ejercen su acción sobre ello.



Para M. Foucault (1988) no se refieren al enemigo principal sino al enemigo inmediato y tampoco esperan solucionar los problemas en un futuro preciso ni cercano, así como tampoco buscan ser luchas revolucionarias ni el fin de la lucha de clases. Son usadas “como una forma de negociación cultural más bien que la transformación social” (27), por ello los efectos de estas prácticas son consecuencias que no están pre dadas pero que sugieren modos de pensar a los jóvenes estudiantes y a los docentes, sus trayectorias sociales y escolares, y a los dispositivos pedagógicos.

En segundo lugar, tanto los dispositivos de contraprestación educativa como los bachilleratos populares, además de estar ligados al derecho a la educación, también están vinculados a otro derecho que mencionamos en las primeras líneas de este artículo: el derecho al trabajo. Aquí también existen diferencias sustantivas entre los objetivos explícitos de ambos espacios, no sólo en términos de concepción sino de intencionalidad política. Por un lado, los dispositivos de contraprestación educativa están mediados por objetivos “oficiales” (28) definidos a partir de la concepción de empleabilidad: *formar trabajadores es formar sujetos empleables*, subsumiendo la categoría de trabajador a empleado. Justamente, por las características que antes mencionamos de estas poblaciones, no se plantean cuestionamientos en relación a esta mirada, menos aún al supuesto del acceso al empleo gracias a la educación. En cambio, y por otro lado, algunos de los principios pedagógicos que guían las prácticas del bachillerato popular en relación al vínculo educación y trabajo, tienen que ver con: 1) Educador y educando son “compañeros” que trabajan juntos. 2) Enseñar y aprender la importancia social y cooperativa del trabajo. 3) Recuperar y fomentar valores como la solidaridad, el compañerismo, el trabajo colectivo, la responsabilidad, la autoorganización y la autogestión. 4) Aprender a decidir, a respetar al otro, a respetar las decisiones del colectivo. 5) La participación como contenido principal a enseñar y a aprender. El “currículum oculto” no tan oculto en el bachillerato varía y transforma los objetivos “tan” neoliberales de la escuela secundaria hoy, los actores del bachillerato popular “no se hacen cargo” de las imposiciones del mercado, de la formación para la empleabilidad y la competitividad. El cooperativismo, especialidad del bachillerato, asume relevancia frente a los avances de las agendas conservadoras en educación.

Para finalizar, creemos que es importante señalar que en este artículo no intentamos comparar los espacios de contraprestación educativa, es decir las ofertas de educación de adultos destinadas a los desocupados beneficiarios de planes sociales, y los bachilleratos populares. Lo que intentamos hacer es tomar en consideración dos variables comunes -Estado y trabajo- de modo de plantear interrogantes acerca del sentido que adquiere la educación y los procesos de gubernamentalidad en el escenario político y social de la Argentina del siglo XXI. Analizando ambas experiencias, nos encontramos con distintas formas de “hacer educación o formación hoy”. No es imposible intentar activar

un lugar, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía posible a pesar del contexto de exclusión y marginación. Una formación para el trabajo diferente, con rasgos político-pedagógicos distintivos es posible. Quizás, parte de esa realidad es a lo que aspiramos para la totalidad del sistema de formación, para la generalidad del sistema educativo.

## Notas Bibliográficas

- (1) Ver Svampa, M. (2005).
- (2) Ver Godio, J. (2001).
- (3) La autora define a las competencias como un saber hacer operacional validado (saber hacer, o sea, conocimientos y experiencia de un asalariado, operacional, o sea, aplicables en una organización adaptada, validado, o sea, confirmadas por el nivel de formación y luego por el dominio de las funciones ejercidas sucesivamente). Ver Tanguy, L. (2003).
- (4) Podríamos decir que una de las consecuencias más importantes de la TCH es transmutar las responsabilidades sociales en responsabilidades individuales, es decir, responsabilizar al sujeto/trabajador por sus propios fracasos en el mercado de trabajo sin ver ningún factor estructural.
- (5) Nos referimos al Plan Nacional Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (PJJHD), primer programa de transferencia de ingresos aplicado masivamente a nivel nacional.
- (6) Retomamos el concepto a la manera Foucaultiana pero desde de Marinis, P. (1999). Las tecnologías de gobierno son mecanismos prácticos reales y locales que buscan normalizar y guiar y son instancias de la práctica de gobierno, suponen un cálculo aunque quedan expuestos a la contingencia por la resistencia que estos generan; su análisis implica un enfoque de la microfísica del poder.
- (7) Si bien el Plan prevé también las contraprestaciones comunitarias y/o productivas, aquí nos referiremos a la contraprestación educativa.
- (8) En la actualidad el componente de contraprestación educativa del Plan se convirtió en el Programa Formación para el Trabajo (PFT).
- (9) Ver Roca (2005). Los beneficiarios del Plan conforman un grupo poblacional altamente vulnerable debido a que “la baja calificación, asociada además con servicio doméstico y construcción, (los) vinculan estrechamente con la problemática del empleo no registrado”.
- (10) La posibilidad de acceso y permanencia en el Plan Trabajar dependía de la participación del beneficiario en un proyecto productivo a cargo de una Organización No Gubernamental, Gubernamental o un municipio durante 4 o 6 horas diarias.
- (11) Ver Levy y Guelman (2005).
- (12) Ver 88° Conferencia Internacional del Trabajo (OIT). (2000), p. 18.
- (13) Ver 89° Conferencia Internacional del Trabajo (OIT). (2004), p. 85.

- (14) Según la definición de la OIT, el trabajo decente sintetiza cuatro objetivos estratégicos: principios y derechos fundamentales en el trabajo y normas laborales internacionales; oportunidades de empleo e ingresos; protección y seguridad social; y diálogo social y tripartismo.
- (15) Ver 89° Conferencia Internacional del Trabajo (OIT). (2004), p. 85.
- (16) Por dispositivo entendemos -tal cual lo definió Foucault- “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”. Ver Foucault, M. (1977).
- (17) Y específicamente en empresas recuperadas. Se considera a la Empresa Recuperada por sus Trabajadores (ERT) como “un proceso social y económico que presupone la existencia de una empresa anterior, que funcionaba bajo el modelo de una empresa capitalista tradicional (inclusive bajo formas cooperativas), cuyo proceso de quiebra, vaciamiento o inviabilidad llevó a sus trabajadores a una lucha por su puesta en funcionamiento bajo formas autogestivas. Elegimos la palabra recuperadas porque es el concepto que utilizan los mismos trabajadores, los protagonistas del proceso”. Ver Programa de Facultad Abierta (2005).
- (18) Ver O’Malley, P. (1996), p. 198.
- (19) Ver De Marinis Cúneo, P. (1999), p. 78.
- (20) Ver De Marinis, P. (1998).
- (21) Ver Foucault, M. (1992), p. 17.
- (22) Los bachilleratos populares son escuelas para jóvenes y adultos organizadas por distintas organizaciones sociales y puesta en funcionamiento en los lugares de esas mismas organizaciones (empresas recuperadas, movimientos sin tierra, movimiento de desocupados, etc.). Surgieron a partir de la crisis de 2001 y actualmente hay más de 15 escuelas funcionando en Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Tienen reconocimiento de los títulos del Gobierno de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires y están enmarcados dentro de las estructuras ministeriales de educación de los mismos.
- (23) Ver Meirieu, P. (1998).
- (24) Estas diferencias las observamos mediante el trabajo de campo realizado en el bachillerato popular Chilavert. Uno de los instrumentos utilizados para el relevamiento de la información fue una encuesta elaborada conjuntamente con los docentes del bachillerato que se aplicó a todos los estudiantes del mismo. También se realizaron observaciones de clases y entrevistas en profundidad.
- (25) Ver Harvey, D. (2000).
- (26) A casi ninguno de los estudiantes que concurren al bachillerato popular Chilavert les gustaría cambiarse de escuela. Este dato tiene doble valor al comprobar que las trayectorias escolares de los estudiantes del bachillerato están cargadas de

asistencia a otras escuelas secundarias con anterioridad (88%), de repitencia (65%), de abandono (65%), de sucesivos cambios de escuelas (60%), etc.

(27) Ver Giroux, H. (1993), p. 47. Traducción propia.

(28) Es decir, formulados por el Estado Nacional.

## Referencias Bibliográficas

- Arias, A. y Sadier, E. (2003) “La contraprestación en el programa Jefes y Jefas de Hogar Desocupados: Algunas Notas”. Buenos Aires, Mesa de Políticas Sociales, Instituto de Estudios y Formación, Central de los Trabajadores Argentinos (IDEP/CTA).
- De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/Universidad Iberoamericana.
- De Marinis, P. (1998) “La espacialidad del Ojo miope (del Poder). (Dos Ejercicios de Cartografía Postsocial)”, en Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura, pp. 34-35.
- De Marinis, C.P. (1999) “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglo-foucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)”, en Selgas, F. y Ramos Torre, R. (Comps.) *Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Finkel, S. (1977) “El capital humano: concepto ideológico”, en Labarca y otros. *La educación burguesa*. México, Nueva Imagen.
- Foucault, M. (1977a) “El juego de M. Foucault”, en *Saber y Verdad*. Entrevista publicada en la Revista *Ornicar*, N° 10.
- Foucault, M. (1988b). “El sujeto y el poder”, en <http://elseminario.com.ar>.
- Foucault, M. (1990c) “*Omne et singulatim: hacia una crítica de la razón política*”, en *Tecnologías del Yo. Y otros textos afines*. Pensamiento contemporáneo 7. Barcelona, Paidós/I.C.E–U.A.B.
- Foucault, M. (1992d) *Microfísica del Poder*. Madrid, Las ediciones de la Piqueta.
- Frigotto, G. (1998) *La productividad de la escuela improductiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Giroux, H. (1993). *Living Dangerously. Multiculturalism and the politics of difference*. New York, Peter Lang.
- Grinberg, S. (2003a) “El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares”. Buenos Aires, Serie Cuadernos de Cátedra. Ediciones Jorge Baudino/UNSAM.
- Grinberg, S. (2008b) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Grondona, A. (2007) “Políticas sociales de empleo ¿Para qué sirve el Plan Jefes? Disputas en torno al sentido de la intervención”. Buenos Aires, 8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).
- Godio, J. (2001) Sociología del Trabajo y Política. Buenos Aires, Atuel.
- Harvey, D. (2000) Las condiciones de la posmodernidad. Buenos Aires, Amorrortu.
- Isuani, A., Lo Vuolo, R. y Isuani, E. (1991) El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis. Buenos Aires, Miño y Dávila/Ciepp.
- Langer, E. y Guelman, A. (2005). “La capacitación laboral en los movimientos sociales: la vuelta a la formación política de los trabajadores”, en Palermo, A.I. y Cappellacci, I. (Comps.) Las Relaciones entre la Teoría y la Metodología en la Investigación Educativa. Buenos Aires, ISP Dr. J.V. González/Dpto. de Educación de la Universidad Nacional de Luján.
- Larrosa, J. (1995) Pedagogía Profana. Buenos Aires, Gedisa.
- Levy, E. (2003a) “Des/empleo y pobreza en la argentina. Algunas consideraciones críticas”. Buenos Aires, 6° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (ASET).
- Levy, E. (2005b) Políticas públicas y formación para el trabajo en argentina. Articulaciones de una política neoliberal. Tesis de Maestría de la Facultad de Ciencias Sociales–UBA. Buenos Aires, Mimeo.
- Levy, E. y Guelman, A. (2005) “La formación de trabajadores: entre la formación profesional y la formación general. Una mirada integral”, en Revista Trabalho y Educação. Vol. 13 N° 2. Núcleo de Estudos sobre Trabalho y Educação (NETE). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.
- Meirieu, P. (1998) Frankenstein educador. Barcelona, Laertes educación.
- Murillo, S. (1996) “El poder, los cuerpos y las relaciones de fuerza”, en El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA.
- O’Malley, P. (1996) “Risk and responsibility”, en Barry, A., Osborne, T. y Rose, N. (Eds.): Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Londres, UCL Press.
- Programa de Facultad Abierta (2005) Las empresas recuperadas en Argentina. Buenos Aires, FFyL-UBA.
- Roca, E., Schachtel, L., Berho, F. y Langieri, M. (2005a) “Resultados de la segunda evaluación del programa jefes de hogar e inserción laboral de los beneficiarios en empleo registrados”. Buenos Aires, 7mo. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo (ASET).
- Rose, N. (1996a). “Identidad, genealogía, historia”, en Hall, S. y Du Gay, P. (Comps.) Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires/Madrid, Amorrortu.

- Rose, N. (1997b) “El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo”. Barcelona, Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura.
- Schultz, T.W. (1972) “Inversión en Capital Humano”, en BLAUG, M. Economía de la Educación. Textos escogidos. Madrid, Tecnos.
- Svampa, M. (2005) La sociedad excluyente. Buenos Aires, Taurus.
- Tanguy, L. (2003) “De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias”, en de la Garza Toledo, E. y Neffa, J.C. El trabajo del futuro. El futuro del trabajo. Buenos Aires, CLACSO.