

# **La noción de resistencia en la enseñanza y en la investigación en sociología de la educación.**

Eduardo Langer.

Cita:

Eduardo Langer (2017). *La noción de resistencia en la enseñanza y en la investigación en sociología de la educación. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/357>

## XII JORNADAS DE SOCIOLOGIA

### **La Sociología a sesenta años de la fundación de la Carrera**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

### **La noción de resistencia en la enseñanza y en la investigación en sociología de la educación**

Langer Eduardo, CONICET/UNSAM/UNPA, [langereduardo@gmail.com](mailto:langereduardo@gmail.com)

Eje: Sociología de la Educación

Mesa: “El problema de la desigualdad como eje en la enseñanza y en la investigación de/en la Sociología de la Educación”

#### *Introducción*

En este trabajo nos preguntaremos por las particularidades de la resistencia en el presente atendiendo a cómo son vistas, significadas, procesadas, reguladas y hasta transformadas desde las diferentes miradas de docentes, estudiantes y familias. Esto es, cómo los modos de hablar, pensar y hacer generan en las escuelas diversas y heterogéneas dinámicas institucionales en función de las condiciones históricas.

La hipótesis a desarrollar es que la noción de resistencia, tal como señala Rockwell (2006), ya “no llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social” (p. 6), por tanto la caracterización de esas prácticas nos puede ayudar a comprender y describir de qué maneras se contrarrestan los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción, por tanto las desigualdades sociales y escolares, qué técnicas y estrategias utilizan para acompañar o no esos procesos a la vez pensar sobre las posibilidades o impedimentos que tienen los actores en sus condiciones sociales y laborales para favorecerlos. Es decir, la noción de resistencia nos posibilita ir más allá de los procesos de reproducción que la academia enseñó e investigó durante los años 60, 70 y 80, así como ir más allá de las críticas a la escuela a través de los discursos del fin de la escuela, la desinstitucionalización, la carencia de valores y autoridad que predominó

durante los 90, fundamentalmente, pero también durante los primeros años del siglo XXI.

Con la noción de resistencia, retomando autores postestructuralistas que no son propios del campo de la sociología, como Foucault, Deleuze, Rose, entre otros, pero que aportan nuevas miradas e interrogantes a la discusión del objeto de la disciplina y de las dimensiones centrales que la constituyen tal como la desigualdad, el éxito, el fracaso, la escolaridad a través de las posibilidades y las potencias. Ello no quiere decir que hagamos, tal como argumentó Giroux (1984), un uso laxo del término en la enseñanza y en la investigación. No todo es resistencia. Proponemos que a la vez que hay transformaciones en las formaciones históricas, así como reformas en los procesos educativos, también hay modificaciones en aquello que consideramos resistencia según el contexto, el lugar, los sujetos y las dinámicas que allí se desarrollen.

Por tanto, en este trabajo se trabajará a continuación la noción de resistencia tal como es enseñada en y desde la sociología de la educación. Posteriormente, se retomará la noción desde otros campos disciplinares y los posibles aportes al campo propio de enseñanza e investigación. Finalmente, se recuperan las posibilidades de los análisis de la gubernamentalidad en la sociología de la educación y específicamente en torno a las teorías de las resistencias.

### *La resistencia desde la sociología de la educación*

En este amplio marco de debates y aproximaciones, aquí se realiza una exploración en profundidad de esas transformaciones sociales, los antecedentes y las más actuales aproximaciones al concepto de resistencia y sus contribuciones al campo de la sociología de la educación en el presente, porque es desde este campo que, como dice Delamont (2001), siempre se ha mostrado repetidamente una respuesta ambigua ante el *antiescuela* y aún así “la investigación sobre los jóvenes de clase trabajadora que se niegan a adaptarse a las exigencias de la enseñanza y rechazan las oportunidades que ésta pretende ofrecerles es un tema de interés actual” (p. 63).

En el caso específico de los jóvenes, para González Calleja (2009), la aparición de un activismo juvenil data en muchos países europeos de los últimos treinta años del siglo XVIII, es decir, conjuntamente con las propias ideas que definen al alumno de la “modernidad” -obediencia, dedicación, atención en clase e interés por el conocimiento-, se configuran experiencias escolares en las que hay estudiantes que resisten y en conflicto con la cultura escolar (Falconi, 2004: 3). La historia moderna de occidente,

según Kaplan (2012), ha venido relacionando la peligrosidad social a los jóvenes, desarrollando diversos instrumentos de control social de esas fuerzas rebeldes juveniles. A lo largo del siglo XX, para Kessler (2004), los jóvenes de las nuevas generaciones considerados anómicos preocuparon tanto a la opinión pública como a las ciencias sociales por temor y miedo a no poder controlar sus conductas y sus energías. En gran parte esta contestación juvenil contemporánea, para Ferrarotti (2007), “encuentra en los románticos del antepasado siglo a sus progenitores, si no es que a sus ejemplares arquetipos” (p. 36).

Desde este campo, probablemente han sido Paul Willis y Henry Giroux quienes han revitalizado el debate en torno de la resistencia. Es *Aprendiendo a trabajar*, el trabajo de Willis escrito en 1978 en Inglaterra, posiblemente, el texto clave que desde el campo de la sociología de la educación aborda la noción de resistencia de los estudiantes y se constituye como obra central para la formulación, interrogación y debates de este libro. La cultura de resistencia a la escuela que describe Willis se caracteriza por su oposición a la autoridad arbitraria, al saber único/verdadero, a conocimientos desvinculados de las prácticas sociales y al sistema de evaluación que niega los modos de vida de esa cultura (Álvarez Uría y Varela, 2009). El trabajo de Willis es resultado de una investigación etnográfica en torno de la cultura contraescolar de los varones de raza blanca de la clase obrera, dónde él veía que “la dimensión más explícita, más evidente y básica de la cultura contraescolar, es la de su acérrima oposición, en los planos personal y general, a la autoridad” (Willis, 1978: 23). Allí analizó los elementos de la cultura contraescolar como por ejemplo, el dormirse, escaquearse, cachondearse, el aburrirse y emocionarse, el racismo, el sexismo. A partir de este estudio, la idea de la resistencia adquirió importantes proporciones (Rockwell, 2006), para valorar a los estudiantes como anti-escuela y anti-autoridad que dejaban la misma por sus propias valoraciones y culturas para incluirse al mercado de trabajo que los iba a explotar. Sin embargo, una crítica a esta investigación, la realiza Delamont (2001) desde el campo de la sociología de la educación:

“El chico de clase trabajadora odia la escuela, no asiste a ella, no hace los deberes y copia en los exámenes, valora la pelea y la rudeza, desprecia a los profesores y a los compañeros que trabajan de forma afeminada y débil y gana popularidad al alardear de sus conquistas sexuales, así como de sus actos de delincuencia. Es, en efecto, el héroe para su grupo de iguales. Estos chicos complican la vida a los profesores, rechazan las oportunidades de

conseguir una titulación y tratan de imponer su propia definición de masculinidad a los otros chicos de la escuela. Willis valora de igual forma a sus doce chavales como los héroes de la clase y vivirán para siempre lanzando sus discursos racistas y machistas. Los chicos pro escuela, a quienes Willis se refiere únicamente dándoles el apelativo ofensivo de *pringados*, término con el cual son bautizados por los doce chavales, quedan marginados, ignorados, olvidados. Nadie los recuerda, no han quedado inmortalizados” (Delamont, 2001: 67).

Esta crítica se vuelve aún más central en nuestras épocas en que todos los discursos van dirigidos en torno a que a los estudiantes nada les interesa, son unos vagos, no quieren estudiar, sólo quieren una beca para comprarse zapatillas Nike, etc. Por ejemplo, si tomamos la resistencia en formas opuestas a las tradicionales, haciendo caso a Delamont, podemos pensar cómo recordar a aquellos que defienden y valoran la escuela, creen que es importante y útil a pesar de que saben que no hay trabajo, hay desocupación, hay pobreza, etc.

De formas semejantes a Willis, Fine (1982) y Erickson (1984) mostraban cómo los estudiantes desertaban de las escuelas. El primero de estos autores lo hizo atendiendo a cómo esos estudiantes que abandonaban eran los más críticos y astutos políticamente de esas escuelas, “los desertores eran esos estudiantes más propensos a identificar la injusticia en sus vidas sociales y en las escuelas, y los más preparados para corregir una injusticia criticando o desafiando a un maestro” (Fine, 1982: 6). El segundo autor, enfatizó la capacidad que tenían los alumnos a negarse a aprender lo que los maestros les proponían como una forma de resistir ante su autoridad.

Casi en paralelo, Giroux (1983) desarrolla la noción de resistencia, justamente, como un valioso constructo teórico “que provee un foco importante para analizar la relación entre la escuela y la sociedad más amplia y más importante aún, provee un nuevo medio para comprender las complejas maneras en que los grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevas maneras de pensar y reestructurar modos (posturas) de pedagogía crítica” (Giroux, 1983: 33). Es decir, es con Giroux (1983) que se reconoce que no toda conducta de oposición tiene una significación radical ni es una respuesta definida a la dominación, por tanto, en algunos casos los estudiantes pueden ser totalmente indiferentes a la ideología dominante de la escuela con sus respectivas recompensas y demandas, “pueden expresar los momentos represivos inscritos en tal conducta por parte de la cultura dominante más que un mensaje de protesta contra su existencia” (Giroux, 1983: 31). Aquí, nos importa rescatar

cómo para este autor las teorías de la resistencia se han centrado en los actos abiertos de la conducta estudiantil rebelde e ignoran las formas menos obvias de resistencia entre los estudiantes:

“Algunos estudiantes minimizan su participación en las prácticas rutinarias de la escuela mientras que al mismo tiempo muestran conformidad externa con la ideología de la escuela, optando por modos de resistencia que son silenciosamente (poco) subversivos en el sentido más inmediato, pero que tienen el potencial de ser progresivos políticamente a la larga” (Giroux, 1983: 32).

Este comentario de Giroux, en la línea de lo que más adelante proponemos como posibilidad para el campo de la sociología de la educación en torno a la producción de James Scott, nos parece central para desmontar la enseñanza y los procesos de investigación en torno a las resistencias “radicales” y hacer énfasis y centrarse en aquellos que tienen que ver con las acciones cotidianas, silenciosas, “poco” subversivas, más inmediatas pero con igual o semejante potencia política. En estos mismos sentidos, Giroux argumentó en contra de los usos laxos del término como por ejemplo, la resistencia como esa “rebelión anómica” (Valenzuela, 1984), como el asalto de los jóvenes contra el orden social constituido a partir de la inorganicidad por la revuelta de los grupos desestructurados de la sociedad o por la agresividad. La rebelión desde estos usos y posicionamientos es originalmente “tumultuosa, negativa y destructiva” (Valenzuela, 1984: 95). De esta forma, se puede caer fácilmente, retomando a Restrepo (2012), en el riesgo de englobar todas las acciones de quienes son objeto de dominación, se puede leer y celebrar como resistencia toda acción articulada de uno u otro modo por los objetos de la dominación que parece no reproducir directamente el poder y, también, “se puede tender a moralizar el concepto, algunos incluso hasta el punto de una clara y tajante dicotomía, en la cual el eje de asociaciones ligadas a la resistencia se encuentra del lado de lo bueno y lo positivo frente al de asociaciones del poder, que es objeto de demonización” (p. 42). Por ello, para considerar una práctica como resistencia se requiere caracterizar bajo qué contexto concreto de relaciones de poder opera. Giroux propuso crear una noción rigurosa de resistencia que permitiera encontrar fenómenos de oposición relacionados con la educación (Rockwell, 2006). Esta previsión fue importante frente a cierta tendencia de alabar como resistencia toda oposición estudiantil a las normas escolares. De esta forma, también es posible identificar algunos otros antecedentes relevantes en el campo de la sociología de la

educación.

Uno de ellos es Bernstein (1998) para quien los estudiantes de clase baja podían mostrar formas de resistencia que ponían en entredicho el modelo individual y competitivo del buen alumno saboteando la pedagogía normativa con relaciones de solidaridad o con posturas agresivas hacia los docentes. Para este autor, este tipo de resistencia podía afectar los mecanismos de control, pero no conseguía alterar las relaciones fundamentales de poder. Otros trabajos clásicos para el campo de la sociología de la educación, son los de Baudelot y Establet (1990), Bowles y Gintis (1981) y Althusser (1975). Estos autores son considerados dentro de la línea crítico-reproductivista (Álvarez Uría y Varela, 2009) o como los teóricos del conflicto (Karabel y Halsey, 1976) que enfatizan el carácter reproductivo de la escolaridad. Sin embargo, escriben en esos textos tangencialmente sobre el problema de la resistencia de los estudiantes. Baudelot y Establet (1990) hacían énfasis en las luchas ideológicas de clase y, específicamente, en aquéllas propias del proletariado. Bowles y Gintis (1981) consideraban que si el aula autoritaria producía trabajadores dóciles, también, producía desadaptados y rebeldes. A la vez, la resistencia de las clases explotadas, según Althusser (1975), podía encontrar el medio y la ocasión de expresarse en aparatos ideológicos del Estado como la escuela, ya sea utilizando las contradicciones existentes, ya sea conquistando allí posiciones de combate mediante la lucha.

Por otro lado, Viegas Fernandes, Aggleton y Whitty han avanzado en la construcción de criterios de interpretación del comportamiento del alumnado (Bonal, 1998). Viegas Fernandes (1988) lo hace distinguiendo entre actos de contestación y actos de resistencia, porque los primeros son “las protestas, demandas y provocaciones exclusivamente orientadas contra los principios del control escolar” (p. 174) y los segundos, las resistencias, hacen referencia “a las actitudes y acciones sociales contrahegemónicas que tienen la intención de debilitar la clasificación entre categorías sociales y que se dirigen contra el poder dominante y contra aquellos que lo ejercen” (p. 174). A su vez, Aggleton y Whitty (1985) distinguen entre “intenciones de resistencia y efectos de resistencia” (p. 62) en torno a los comportamientos de los estudiantes en la escuela.

En América Latina la pregunta por la resistencia adquiere especial relevancia a través de la producción de Freire. Sus obras constituyen parte de las *teorías de la resistencia*, pero aquí no serán particularmente desarrolladas ya que merecen un gran capítulo aparte y además porque son producciones que se remiten a las posibilidades de

los oprimidos de realizar procesos de resistencia desde la educación de adultos y/o desde la educación popular, algo que aquí no nos remitimos necesariamente. Lo mismo sucede con los estudios nacionales de la “Pedagogía de la Resistencia” (2004) que plantean como desafío profundizar la capacidad para analizar el nuevo contexto y encontrar estrategias que permitan sostener su construcción, en una perspectiva de rebeldía, desde la educación popular.

En el presente y en Argentina, Redondo (2004) señala que resistir es, probablemente, sostener y adherir a una innumerable secuencia de conflictos de las escuelas que reclaman la atención de un Estado que, la mayoría de las veces, ha dejado de solventar lo mínimo para que funcionen. Pero, también, “es resistir al abismo de un deterioro fatalmente determinado, en el cual enseñar pierde todo sentido frente a la urgencia de un plato de comida” (p. 88). Aquí es central esta perspectiva en tanto nos permite pensar cómo las prácticas de resistencia expresan y señalan, principalmente, los sinsentidos de muchos de los procesos que se desarrollan en las escuelas. En este sentido, la resistencia expresa, tal como lo señalan Duschatzky y Corea (2005), cierta actitud de defensa, algo así como un modo de abroquelarse para protegerse de los efectos riesgosos que acechan la existencia, “la posición de resistencia es algo así como el intento de resistir un huracán con la simple voluntad” (Duschatzky y Corea, 2005: 89). Así, hay múltiples formas de resistencia, incluso como defensa del *statu quo* o, podemos referirnos a esa multiplicidad a través del cambio de las previsiones del profesor o el manejo de la disciplina, alterar las previsiones del profesor dilatando al máximo y de un modo colectivo la realización de tareas, hacer preguntas irrelevantes más o menos relacionadas con lo que se está explicando, no haber hecho los deberes en casa o haber hecho otros (Feito, 2010).

Por último, en este recorrido de aportes de la noción al campo de la sociología de la educación resulta central recuperar el trabajo de Rockwell (2006), quien insiste en la mirada de la cotidianeidad escolar a través de los intersticios, ranuras, resquicios, cortes, grietas, fisuras y hasta de las fallas profundas. Es en esos espacios que los adolescentes y jóvenes estudiantes, según Reguillo (2012), optan por la sombra, por el deslizamiento sigiloso para denunciar la crisis o para hacer las paces con un sistema del que se sirven instrumentalmente porque asistimos a formas o a “intentos de cerrarle el paso a la crisis, a diferentes luchas contra el estallido de certezas, intentos todos de domesticar la imprevisibilidad que dicen disfrutar” (Reguillo, 2012: 109).

En clara sintonía con lo hallado por Rockwell (2012), nos hemos encontrado con



prácticas de resistencia que no implican fracaso en nuestras sociedades, no son anti-escuela, sino que constituyen luchas por estar, entrar, por defender el espacio escolar. Quizás sea desde estas formas que nos tengamos que acercar a la enseñanza y a los procesos de investigación desde el campo de la sociología de la educación. A la vez, creo que hay múltiples aportes que pueden hacer al campo, desde otros lugares y disciplinas, tal como continuamos.

### *La noción de resistencia trabajada desde otros campos y los posibles aportes a la sociología de la educación*

Probablemente haya sido Platón (1981) uno de los primeros en referirse a esta noción, incluso ligada a la relación pedagógica, al pensar cómo el maestro teme a sus discípulos y los adula, cómo los alumnos menosprecian a sus maestros y cómo, en general, los jóvenes se equiparan a sus mayores y rivalizan con ellos de palabra y obra. Ya en este autor se establece cierta relación práctica que hoy, podríamos pensar, como resistencia y que, a la vez, son pensadas como desobediencia que amenaza la vida social.

Es en la misma producción de la filosofía que muchos siglos más tarde la noción de resistencia aparece desde una perspectiva completamente diferente, ya no como aquello no deseable y que hay que evitar. Para Nietzsche, una fuerza reactiva que obedece y se resiste es una fuerza que se separa y que contamina a la fuerza activa de lo que puede, la arrastra hasta el límite del devenir activo, a la voluntad nihilista. Tal como lo dice Deleuze (1986), “hay fuerzas reactivas que se convierten en grandiosas y fascinantes a fuerza de seguir la voluntad nihilista” (p. 97), en relación con la negación, que le sirve de motor. El poder y la resistencia son voluntades, la voluntad de poder es el nihilismo, el poder de negar, de las fuerzas reactivas. Para Nietzsche, la resistencia “extrae del viejo hombre las fuerzas para una vida más larga, más activa, más afirmativa, más rica en posibilidades” (Deleuze, 2008: 122). La vida deviene resistencia al poder cuando el poder tiene por objeto la vida.

Gramsci (1974), asimismo, brinda la posibilidad de pensar en los procesos de resistencia y contrahegemonía a partir, por ejemplo, de la función de los intelectuales en la consolidación o pugna dentro de un bloque histórico. Para Gramsci (1970), los jóvenes se encuentran en estado de rebelión permanente, “porque persisten las causas profundas de la misma sin que estén permitidos el análisis, la crítica y la superación (no

conceptual y abstracta, sino histórica y real); los "viejos" dominan de hecho, pero (...) no consiguen educar a los jóvenes, prepararlos para la sucesión” (p. 274). Entendía al poder en su carácter de relación social, tal como veremos con Foucault años más tarde, y que será un aporte central no sólo para nuestras propias reflexiones sino que para el campo disciplinar de la sociología de la educación. Tanto Gramsci como Foucault son autores enseñados e investigados en este campo, aunque no provengan del mismo. Y la introducción de estos autores es, justamente, por la noción de resistencia que nos ofrecen.

Ahora, a diferencia de la visión neomarxista de Gramsci, para Foucault (1988) las relaciones de resistencia no tienen la función principal de desestructurar un poder de clase, y en ese sentido no buscan ser luchas revolucionarias en tanto fin de la lucha de clases. La resistencia no se corresponde con un contragobierno que desestabiliza, no se refieren al enemigo principal sino al enemigo inmediato, no esperan solucionar los problemas en un futuro preciso y/o cercano, sino que en el sentido recién planteado por Nietzsche y Deleuze, son constitutivas de toda relación de poder. Tal como lo expresa Foucault:

“Donde hay poder hay resistencia, y no obstante ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder. (...) No puede existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder” (Foucault, 2008: 90).

Así, retomando a Deleuze (2008) en su trabajo sobre Foucault, la resistencia es una fuerza del afuera que no cesa de trastocar y de invertir los diagramas, ya que “no es el acto de resistencia abstracto, es acto de resistencia y de lucha activa contra la repartición de lo sagrado y lo profano” (p. 8). Por ello, al igual que Nietzsche, para Deleuze, el acto de resistencia resiste a la muerte bajo la forma de una lucha de los hombres. A la vez, Deleuze profundiza sobre las líneas de fuga, sobre las líneas de escape de los diagramas de fuerzas para “poder construir otras experiencias, crear nuevas posibilidades” (García, 1999: 86) que atraviesan a las instituciones y las existencias porque forman parte del capitalismo como composición maquínica de flujos, contraflujos, territorios, líneas, fugas, movimientos, cortes, continuidades, planos, segmentos, cuerpos que, según García Hodgson (2005), se dispersan, se reúnen, se oponen o se codifican alcanzando cierto grado de unidad en la significación que les

sirve de soporte. Entonces, las líneas de fuga “son poco más o menos la misma cosa que los movimientos de desterritorialización (...) están en contra de las líneas que atraviesan la sociedad, donde los marginales se instalan aquí o allá, para hacer un bucle, un remolino, una recodificación” (Deleuze, 2009: 185-186).

Desde la perspectiva de Foucault y de Deleuze sobre los procesos de desarrollo y codificación de la resistencia y de la creación de espacios sociales marginales, para Scott (2000) en clara sintonía con estos autores, “las relaciones de poder son, también, relaciones de resistencia” (p. 71). Distingue entre las formas abiertas y declaradas de resistencia y aquellas disfrazadas, discretas, implícitas que comprenden el ámbito de la infrapolítica de los grupos subordinados, la silenciosa compañera de una forma vociferante de resistencia pública, que designa una gran variedad de formas de resistencia muy discretas que recurren a formas indirectas de expresión. Esos *subordinados* que resisten, evitan cualquier *manifestación explícita* de *insubordinación* (Scott, 2000: 113) porque, de hecho, “se podría hacer una investigación histórica paralela sobre la simulación desplegada por los grupos subordinados para ocultar sus prácticas de resistencia”<sup>1</sup> (p. 115). Creemos que las simulaciones y las no simulaciones, los silencios<sup>2</sup> y los gritos, las prácticas explícitas y las no explícitas se convierten en dimensiones e interrogantes centrales respecto de nuestra actualidad y constituyen ejes clave para la caracterización de las formas de resistencia en la escuela. Ello porque son los recursos mediante los cuales los “*sectores inferiores de la sociedad*” (Scott, 2000) se defienden de imposiciones de otros sectores o del Estado y que, entendemos, se ponen en marcha en las escuelas, en las aulas, en las prácticas de resistencia, en este caso, de los estudiantes y docentes. Son resistencias cotidianas, siguiendo a Lucea Ayala (2005), “de lucha lenta, de desgaste, como el trabajar despacio, disimular, falsa aceptación, pequeños hurtos, ignorancia fingida, calumnias, incendios provocados, sabotaje (...) pequeños actos en apariencia banales, desorganizados, oportunistas y sin consecuencias inmediatas de cambio, con las que los sujetos pretenden rechazar o defenderse de las demandas externas (...) o avanzar en sus propias reivindicaciones” (Lucea Ayala, 2005: 176). A diferencia de Gramsci, Foucault y hasta el propio Deleuze, el autor Scott no tiene incidencia en programas de estudio de la disciplina ni tampoco se lo encuentra citado en investigaciones que aborden problemas desde la sociología de la educación.

---

<sup>1</sup> Sin embargo, pensamos que la división que Scott (2000) realiza entre discurso público y discurso oculto es posible de ser discutida porque, muchas veces, nos encontramos con estudiantes que no tienen necesidad ni quieren ocultar sus discursos (Langer, 2012).

<sup>2</sup> Según Lucea Ayala (2005), Scott fue “quien mejor estudió estas formas de disidencia *silenciosa* e imbricada en la vida cotidiana de la comunidad” (p. 175).

En este sentido, la pregunta por la resistencia y su posibilidad de manifestación explícita o no, nos remite a las preguntas por “¿Quién puede rebelarse y contra qué? ¿De qué cultura estamos hablando?” (Kristeva, 1999: 22). Importa recuperar esas preguntas que son centrales para pensar la imagen de la rebeldía como aquella experiencia asociada a la íntima felicidad y como parte del principio del placer. Algo que desde el campo de la sociología de la educación no se produjo sino hasta la primera década del siglo XXI. También, se retoma como pregunta general aquella que hace la autora sobre la rebeldía como la única posibilidad de salvarnos o no de la robotización de la humanidad que nos está amenazando, es decir interrogarse sobre las contradicciones presentes y sobre las nuevas formas de resistencia en la sociedad postindustrial. En este punto, las preguntas realizadas por Kristeva ubican históricamente a la rebeldía, resultando insoslayable definir a ésta por fuera de unas coordenadas temporo-espaciales específicas. ¿Por qué resistir hoy? ¿Qué sentidos tiene la resistencia hoy? ¿Contra qué resistir? Son interrogantes claves que nos ayudan a enseñar la sociología de la educación desnaturalizando los discursos que circulan por la sociedad y por las instituciones.

Es contra esta sociedad postindustrial o en términos de Negri (2001) de *contrapoder* que a las resistencias las conocemos con cierta precisión porque “en la vida cotidiana una gran mayoría de sujetos sociales la están ejerciendo” (p. 83), en las actividades productivas contra el patrón, en las actividades de reproducción social contra las autoridades que regulan y controlan la vida y/o en la comunicación social contra los valores y los sistemas que encierran al lenguaje. Estas prácticas no tienen como objetivo la sustitución de los poderes existentes, sino que proponen “formas y expresiones distintas de libertad de las masas. (...) Desarrollan una nueva potencia de vida, de organización y de producción” (Negri, 2001: 88). En esta misma línea, para comprender las dinámicas contemporáneas de las resistencias, Seoane y Taddei (2001) hacen una caracterización sobre el concepto que hace referencia a la multiplicación, la ampliación y la fragmentación de las luchas. La ampliación se explica por el aumento del número de las víctimas colectivas y resulta de la difusión de las consecuencias de la mundialización de la economía capitalista. Esto genera una fragmentación que es fruto de las divisiones geográficas y sectoriales. Asociado a las resistencias y a las luchas, los autores hablan de convergencias en plural, cartografiando una articulación entre las diversas formas de resistencia, aunque, también ven que “no todas las resistencias son necesariamente anti-sistémicas, es decir, destinadas a combatir el sistema capitalista”

(Houtart, 2001: 67). No se trata aquí de caracterizar las prácticas de resistencia desde un eminente carácter clasista<sup>3</sup> porque en muchos casos, como dice Sauvy (1971), la rebelión de los jóvenes se opone a la tradicional lucha de clases y ha alterado de forma singular las posiciones tradicionales.

De hecho, aquí es central la idea de la resistencia como potencia y como posibilidad que trabaja Lazzarato (2006), es decir no únicamente como una negación porque “es un proceso de creación, crear y recrear, transformar la situación, participar activamente en el proceso, eso es resistir. (...) Decir no constituye la forma mínima de resistencia. Pero naturalmente en ciertos momentos es muy importante. Hay que decir no y hacer de ese no una forma de resistencia decisiva” (p. 223). El acto de resistencia introduce, según Lazzarato (2006), discontinuidades que son nuevos comienzos y estos comienzos son múltiples, disparatados y heterogéneos. Es un acto de creación y de invención que opera en el plano de la proliferación de los posibles. Son comportamientos de rechazo y de constitución de nuevas formas de vida, “son las prácticas de las minorías, las prácticas de las contra-conductas las que han colonizado las luchas contemporáneas” (Lazzarato, 2005: 4). Acercarnos a la enseñanza y desarrollar procesos de investigación en el campo de la sociología de la educación se hace imprescindible para poder caracterizar y analizar las prácticas, los sentidos, las conductas tal y como la llevan adelante o la ponen en marcha los propios sujetos, sean estudiantes, docentes, autoridades escolares, padres de estudiantes, etc.

Esas prácticas de las minorías o *los de abajo*, según Zibechi (2008), conforman ese amplio conglomerado que incluye a todos y sobre todo a quienes sufren opresión, humillación, explotación, violencias, marginaciones, que “tienen proyectos estratégicos que no formulan de modo explícito, o por lo menos no lo hacen en los códigos y modos practicados por la sociedad hegemónica” (p. 6). El desafío es, justamente, dar cuenta de esos proyectos combinando “una mirada de larga duración con un énfasis en los procesos subterráneos, en las formas de resistencia de escasa visibilidad pero que anticipan el mundo nuevo que los de abajo entretejen en la penumbra de su

---

<sup>3</sup> Como dice Scott (2000), “el análisis tradicional marxista le da prioridad a la apropiación de la plusvalía como espacio social de la explotación y la resistencia, este análisis nuestro le da prioridad a la experiencia social de los ultrajes, el control, la sumisión, el respeto forzado y el castigo. Esta elección de prioridad no tiene la intención de contradecir la importancia de la apropiación material en las relaciones de clase. Después de todo, esa apropiación es en gran medida el propósito de la dominación. Pero el proceso mismo de apropiación inevitablemente implica relaciones sociales sistemáticas de subordinación en las cuales los débiles reciben todo tipo de ultrajes. Y éstos, a su vez, son el semillero de la cólera, la indignación, la frustración, de toda la bilis derramada y contenida que alimenta el discurso oculto. Así pues, la resistencia surge no sólo de la apropiación material sino de la sistemática humillación personal que caracteriza la explotación. (...) La perspectiva que queremos ofrecer aquí no pretende, pues, ignorar la apropiación. Por el contrario, se propone ampliar el campo de visión” (p. 141).

cotidianidad” (p. 6). Son formas de resistencia que se presentan como afirmación del mundo popular en el espacio urbano de las periferias de la ciudad. Así, resistir a la realidad es “un combate contra la vida para poder vivir” (López Petit, 2009: 224), querer vivir que surge del fondo profundo de la derrota y que, también, expresa la dimensión política de la rebelión porque “¿no es el querer vivir que se hace desafío? (...) Hacer del querer vivir un desafío sería dirigir estas fuerzas negras de la vida contra el poder” (p. 229).

Asimismo, las prácticas de las minorías, en los últimos años, también, se desarrollan a través de movimientos de indignados ante los procesos de desigualdad, pobreza y exclusión mundial. Si bien aquí no se caracteriza ningún movimiento de indignados, sí pensamos a las prácticas de resistencia cotidianas como esa indignación que, para Hessel (2006), conlleva acciones constructivas, motivadas por el rechazo de la pasividad y de la indiferencia, saber decir no, denunciar, protestar, resistir. Es desobedecer, en ocasiones, frente a lo que parece no legítimo y cercena las libertades y los derechos fundamentales. También, actuar tomando parte para dar respuestas a un mundo que no conviene. Por ello, resistir “supone considerar que hay cosas escandalosas a nuestro alrededor que deben ser combatidas con vigor. Supone negarse a dejarse llevar a una situación que cabría aceptar como lamentablemente definitiva” (Hessel, 2006: 23). Resistencia desde este punto de vista supone decir que existe algo que inventar, es lo contrario del derrotismo y de la resignación porque hay alternativas y posibilidades de estar mejor.

La resistencia desde esta mirada involucra la posibilidad de que sectores populares, o como aquí nos referimos a quienes viven en contextos de pobreza urbana, desarrollen acciones destinadas a señalar la relación de dominación o a modificarla mediante sus reacciones y que, para Alabarces (2008), suponen la posibilidad de calificar como resistencia una enorme cantidad de prácticas.

Las formas de evitar la dominación, la obediencia y/o el sometimiento son maneras de enmarcar la resistencia porque, según Onfray (2011), resistir constituye la fuerza y el poder del individuo que dice “no” a todo lo que tiende a debilitar su imperio. Así, la resistencia “puede activarse en toda sociedad, sean cuales fueren las geografías y las historias” (p. 207).

Siguiendo en la línea de la resistencia como invención de nuevas posibilidades, para Giraldo Díaz (2008) la resistencia constituye modos de existencia que permitan hacer de la vida una auténtica obra de arte y es un “tipo de acción que tiene como fin

producir un nuevo tipo de subjetividad que permita liberarse a la vez del Estado y del tipo de individualización que está ligado a él” (p. 91). La resistencia, en este marco, es creativa, es una práctica productiva, es una fuerza creativa vital, una posibilidad de crear constantemente, de transformar, de modificar, de luchar contra el poder político que intenta controlar, es creación de nuevos modos de existencia por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos. Para Giraldo Díaz (2008), “no se trata de una creación vacía, sino de vivir la creación como una práctica permanente. La resistencia permite fragmentar el poder e introducir modos de existencia alternativos” (p. 99). Aunque suene poco académico, resultaría hermoso que la sociología de la educación se pudiese dedicar de lleno a estas creaciones y producciones. Quizás, de aquí en adelante los sociólogos de la educación nos tendríamos que dedicar un poquito más a ello.

De forma semejante, otra visión, también foucaultiana, de la resistencia es la que desarrolla Perea Acevedo (2009) al definirla como “una lucha por la liberación, es decir, por conseguir mejores condiciones para el ejercicio de la libertad. (...) Un proceso de liberación es, entonces, un ejercicio de poder que resiste a otras que tienen por objeto reducir el campo de acción de la libertad” (Perea Acevedo, 2009: 22). Para este autor la resistencia implica, simplemente, hacer visible lo invisible, analizar las condiciones históricas que hicieron posible tal control, evidenciar las relaciones entre saber y poder que desataron estas estrategias y técnicas gubernamentales, “consiste en hacer visible las racionalidades en las que estos dispositivos emergen, se mantienen y se transforman” (p. 55).

Por último, en el presente es posible identificar la emergencia de una nueva forma de resistencia, que para Reguillo (2012), está en gestación y tiene a los jóvenes como protagonistas porque asumen estrategias y códigos de agentes que movilizan y gestionan, con los recursos a mano, espacios de acción que involucran sus identidades y las vidas cotidianas como horizontes de realización política. Esta perspectiva es particularmente importante aquí ya que nos permite identificar aquello que los jóvenes en contextos de pobreza urbana construyen y afirman tanto fuera de la escuela, en sus barrios, como dentro de ellas.

Ahora bien, la noción de resistencia que aquí se desarrolla tiene una impronta ligada no sólo a la sociología de la educación sino, también, al enfoque de la gubernamentalidad que desarrolla Foucault (1991) y continúa hasta la actualidad. Es decir, se piensa la noción de resistencia desde el campo de la educación como relaciones

de fuerzas y de voluntades de poder y saber en torno a los dispositivos pedagógicos en la actualidad, a la vez que esos dispositivos son producidos, reproducidos y resistidos en el marco de procesos más generales que conllevan las preguntas por las formas del gobierno de la población en la historia, así como por las formas de no ser gobernados, tal como se desarrolla a continuación.

### *Para finalizar: algunos aportes desde los estudios de la gubernamentalidad*

Por gubernamentalidad, Foucault (1991), entiende el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer una forma específica de poder que tiene como meta principal a la población y como instrumento técnico esencial a los dispositivos de seguridad. La noción de *gubernamentalidad* se refiere a las formas del ejercicio del poder sobre los otros y a las técnicas de control del individuo y de la sociedad. Una de sus dimensiones tiene que ver con el gobierno como práctica ya que, según Caruso (2005), “es la eficacia directa de los que dan una orden en relación a los destinatarios de la misma, una operación a través de la cual el gobierno como operación de poder se vuelve generalmente visible” (p. 25).

El concepto de gubernamentalidad parece confundirse con el de gobierno y es por ello que Foucault (2006) distingue ambas nociones. La primera la define como el “campo estratégico de relaciones de poder, en lo que tienen de móviles, transformables, reversibles, en cuyo seno se establecen los tipos de conducta o de conducta que caracterizan la segunda” (p. 449). Ahora bien, cuando Foucault introduce el concepto de gobierno lo hace, justamente, para destacar modificaciones a la noción de poder previamente elaborado. Como dice De Marinis (1999), “Foucault se propuso la revisión de su categoría de poder, puesto que le parecía que aún quedaba demasiado atada a una imagen meramente represiva del mismo. Sus desarrollos alrededor de la noción de gobierno vendrían a realizar esta necesaria corrección” (p. 78). Para Foucault (2006), gobernar significa “conducir a alguien” (p. 148), es decir imponer un régimen, refiriéndose a la conducta en el sentido propiamente moral del término. Foucault (1994) entiende al gobierno como la conducción de las conductas, como el conjunto de instituciones y prácticas que se utilizan para guiar a los hombres, desde la administración hasta, por ejemplo, también la educación. El gobierno es un



“conglomerado de prácticas de conducción variables y contradictorias” (Caruso, 2005: 22), que supone el dominio del saber -el cálculo, la experimentación y la evaluación-, de forma tal que gobernar está ligado al “poder de la expertise” (Rose y Miller, 1992: 196) que se dedica a representar intentos variados en la administración de diversos aspectos de la conducta. Es decir, “permite llamar la atención sobre la constitución de nuevas formas y niveles políticos del Estado, como la incorporación de sistemas de negociación, mecanismos de autoorganización y estrategias para adquirir o conferir poder” (Lemke, 2006: 14).

El concepto de gobierno hace referencia a una forma de actividad práctica que tiene el propósito de conformar, guiar o afectar la conducta de uno mismo y/o de otras personas, por ello, para De Marinis (1999), Foucault define gobierno en el sentido amplio de técnicas y procedimientos destinados a dirigir la conducta de los hombres. Introduce esta noción para distinguirla de otro tipo de relaciones de poder como los juegos de estrategia entre libertades y los estados de dominación, a los que comúnmente se los llama “poder”. Entre ambos, -juegos de poder y estados de dominación-, están las tecnologías gubernamentales (De Marinis, 1999). Entonces, la noción de gobierno girará alrededor de tres nociones distintas pero vinculadas entre sí: conducción de la conducta, racionalidad política y tecnología de gobierno. Desde este enfoque, se reconceptualiza el poder en términos de programas políticos, estrategias y, a la vez, en tecnologías que aunque tienen sus propias dinámicas se desarrollan, según O'Malley (1996), principalmente en función de sus roles en relación a programas políticos específicos que están “orientados a hacer algo en relación a un objetivo practicable” (p. 44). De esta manera, las tecnologías no simplemente surgen como resultado de la lógica de poder sino que son desarrolladas con propósitos racionales específicos.

En definitiva, gobierno, según Rose y Miller (1992) es la matriz histórica que articula todos aquellos sueños, estrategias y maniobras de las autoridades que buscan moldear las creencias y conductas de los otros en una determinada dirección. Gobernar es una “actividad problematizante” (Rose y Miller, 1992) porque los ideales de gobierno están relacionados con los problemas alrededor de los cuales circulan, sobre las fallas que quieren rectificar o las heridas que quieren curar.

Así, la gubernamentalidad es la racionalidad inmanente a los micropoderes, es una forma de ejercicio del gobierno y del poder que apunta al conjunto de prácticas a través de las cuales se pueden constituir, definir, organizar e instrumentalizar las estrategias que los individuos pueden establecer unos en relación a otros –o sea individuos libres

que intentan controlar, determinar, delimitar la libertad de los otros-, y para hacerlo disponen de ciertos instrumentos para gobernarlos (Foucault, 1994).

Es en este marco que se han desarrollado los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 1991; Rose y Miller, 1992, 1992; O'Malley, 1996) en tanto se caracterizan por procurar entender cómo se estructuran las relaciones de poder y ayudan a comprender las transformaciones sociales que se están produciendo en la actualidad. La pregunta por la gubernamentalidad refiere al ejercicio real o material, al cómo del poder: cómo se manifiesta, cómo se ejerce, cómo se expresa, a través de qué racionalidades políticas se sostiene y cómo se despliega en tecnologías de gobierno (De Marinis, 1999). Es la tendencia que ha conducido al predominio del gobierno por sobre otras formas de poder, que se ha cristalizado en aparatos, instituciones y en un conjunto de saberes (Rose, 1997) a lo largo de la historia reciente y que supone unas determinadas formas del conocimiento que analiza, evalúa, razona e identifica problemas para solucionarlos (Miller y Rose, 1990). Esta noción se refiere al arte de orientar a la gente y comprende “la interacción de formas de conocimiento, estrategias de poder y modalidades de subjetivación” (Lemke, 2006: 11).

Desde la mirada de los estudios de la gubernamentalidad, el concepto de resistencia hace referencia a aquellas acciones que se oponen a un régimen particular de la conducción de conducta (Foucault, 2006) en unas determinadas condiciones sociales e históricas. Así, por ejemplo, para Rose (1996), el lenguaje de comunidad y de identidad se convierte en el sitio de nuevas contestaciones, es el locus de la articulación de las demandas sobre autoridades políticas y la resistencia a tales autoridades. Interesa destacar, especialmente, cómo se apela a las capacidades autorregulatorias de los individuos y de las comunidades para producir la economización más efectiva de los medios de gobierno. Las formas actuales que presenta el gobierno de la población donde los individuos, las comunidades o los grupos devienen responsables, supone a la vez desplazar las responsabilidades por riesgos sociales como la enfermedad, la desocupación, la pobreza, la educación y la responsabilidad misma de vivir en sociedad situándola en el dominio de la cuestión individual o comunitaria, transformándola así en un problema de gestión de sí (Rose, 2007; Grinberg, 2008). Por ello el cómo del gobierno, para Foucault (1995), ha sido una de las cuestiones fundamentales de las transformaciones acontecidas y que no puede ser dissociado de la cuestión de “¿Cómo no ser gobernado?” (p. 6). Es decir, cómo no ser gobernado de esa forma, por determinadas personas, en el nombre de ciertos principios, en vista de tales objetivos y por medio de

algunos procedimientos:

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

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

Así, la preocupación por las prácticas de resistencia pasa a ser uno de los ejes centrales de los estudios de gubernamentalidad porque el no querer ser gobernado de esa forma es no querer, tampoco, aceptar esas leyes porque son injustas o porque esconden una ilegitimidad esencial. Es no aceptar como verdadero lo que una autoridad dice que es verdad, es una crítica al gobierno realizada por el sujeto. ¿Qué más central que esta dimensión para la enseñanza y la investigación en sociología de la educación? La caracterización y el análisis de aquello que no es aceptado como verdad como forma crítica al gobierno<sup>4</sup> se constituye en un aporte invaluable al campo y, más específicamente, a las teorías de la resistencia que se conforman parte central de la disciplina.

Si bien las nociones de resistencia y de contraconductas podrían parecer sinónimas, Foucault las diferencia. Esta distinción se vuelve central, para poder delimitar analíticamente a las resistencias. En principio, a las resistencias, Foucault (2006) las llamó “rebeliones específicas de conducta” (p. 225) cuyo objetivo es otra

---

<sup>4</sup> No necesariamente al gobierno de turno, sino a todos los procesos sociales donde hay relaciones y voluntades de poder.

conducta, es decir, querer ser conducidos de otras maneras, quizás por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos. Sin embargo, trata de encontrar una palabra para aquello que llamó resistencia, rechazo, revueltas y rebeliones, preguntándose “¿Cómo designar este tipo de revueltas o, mejor, esa suerte de trama específica de resistencia a formas de poder que no ejercen la soberanía ni explotan, pero conducen?” (Foucault, 2006: 235). Su respuesta a esta pregunta en la cita que sigue es de importancia para la distinción entre resistencia y contraconducta, que pueden conllevar nuevas preguntas de investigación en el campo disciplinar:

“Contraconducta en el sentido de lucha contra los procedimientos puestos en práctica para conducir a los otros; lo cual me lleva a preferir este término a “inconducta”, que sólo remite al sentido pasivo de la palabra, el comportamiento: no conducirse como es debido. Y además, “contraconducta” tal vez permita evitar cierta sustantivación facilitada por la palabra “disidencia”. (...) Al emplear la palabra contraconducta, es posible, sin tener que sacralizar como disidencia a tal o cual, analizar los componentes en la manera concreta de actuar de alguien en el campo muy general de las relaciones de poder; eso permite señalar la dimensión, el componente de contraconducta, dimensión de contraconducta que puede encontrarse perfectamente en los delincuentes, los locos o los enfermos” (Foucault, 2006: 238).

Para Foucault (2006), hay una correlación inmediata entre la conducta y la contraconducta. La conducta es a la vez el acto de dirigir a otros y la manera de comportarse en un campo de posibilidades, mientras que las contraconductas son las “formas de resistencia al poder en cuanto conducta” (Foucault, 2006: 225), implican una lucha en contra de los procedimientos implementados para conducir a otros. Estas formas de resistencia tienen una doble dimensión: son movimientos caracterizados por un querer ser conducidos de otra manera cuyo objetivo es un tipo diferente de conducción y, también, buscan indicar un área en la cual cada individuo puede conducirse a sí mismo a través de conductas y comportamientos propios (Foucault, 2006). A la vez, Foucault (2006) enfatiza la inmanencia táctica de las formas de resistencia. En tanto contraconductas, no son acciones meramente negativas o reactivas a las relaciones de poder, sino que activan algo inventivo, móvil y productivo como el poder mismo. Para Foucault (2006), la productividad de la contraconducta va más allá del acto puramente negativo de la desobediencia, modifica las relaciones de fuerza y

afecta de maneras novedosas las posibilidades de acción de los otros.

Por otra parte, la contraconducta es una actividad, según Davidson (2012), que transforma la relación de cada quien consigo mismo y con los otros porque es la intervención activa de los individuos en la configuración de sus prácticas y fuerzas éticas y políticas en el intento de crear una nueva forma de vida. Por ello, las contraconductas pueden hacer referencia no a aquellas acciones de “insubordinación sin propósito” (Willis, 1978: 25) o con justificaciones espurias. De hecho, “el prisma a través del cual se perciben los problemas de conducción, es el de la instrucción” (Foucault: 2006: 269).

Entonces, la idea de “contraconducta”, según la expresión de Foucault, representa una noción central para el análisis de las técnicas de sujeción y las prácticas de subjetivación. Así, la noción de gubernamentalidad ilumina sobre la diversidad de poderes y conocimientos entrecruzados, practicables en diferentes campos y pasibles de intervención permitiendo el análisis de la articulación de fuerzas y de distintos programas (Miller y Rose, 1990). Para Foucault, el análisis de la gubernamentalidad implica que “la política siempre se concibe desde el punto de vista de las formas de resistencia al poder” (Foucault, 2006: 450). La política no es nada más y nada menos que lo que nace con la resistencia a la gubernamentalidad, el primer levantamiento, el primer enfrentamiento.

Si la gubernamentalidad es entendida como la vinculación entre la racionalidad política y la práctica de gobierno, y ésta es la gestión experta de un territorio y de sus recursos -teniendo en cuenta que la población es vista como uno más de sus recursos-, es ahí que, para Hunter (1998), se produce la necesidad de formación social a través de la escuela. La escolarización surge, para este autor, como un instrumento gubernamental cuyo objetivo fue la formación de la población para la participación en formas más sofisticadas de la vida social, económica y política. Es decir, gobierno de los otros y gobierno de sí por uno mismo en su articulación con las relaciones con los otros tal como se encuentran, por ejemplo, en la pedagogía, los consejos de conducta, la dirección espiritual, la prescripción de modelos de vida (Larrosa, 1995).

Abordar una problemática de la sociología de la educación desde los estudios de gubernamentalidad permite, según 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” (p. 108). En el campo de la teoría social y cultural, la gubernamentalidad denota, según Caruso (2005), “una red de

instituciones, reflexiones, procedimientos, análisis y tácticas que posibilitan el ejercicio de poder” (p. 27). En esta extensa red en la que se ejerce poder en la actualidad, desde la gubernamentalidad, se extiende un gran desafío por poder abarcar los procesos pedagógicos de las instituciones educativas. Así, es posible desde los estudios de la gubernamentalidad, analizar cómo las producciones de lo que llamamos resistencia hacen frente, por un lado, a esas realidades educativas que, como veremos, tuvieron y tienen sus momentos de profundización de la fragmentación con las reformas de las últimas décadas, pero por otro lado, implican e intentan producir en la educación “nuevos modelos de orden” (Caruso, 2005: 58).

El desarrollo de la relación sociología de la educación y gubernamentalidad involucra, para finalizar, considerar la producción pedagógica desde el punto de vista de la subjetivación (Larrosa, 1995), teniendo en cuenta que los sujetos no se posicionan como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes. Se trata de posiciones que se asumen más que en relación a una verdad sobre sí mismos que es impuesta desde fuera, en relación a una verdad que activamente producen.

### *Bibliografía referenciada*

- Aggleton, P. (1987). *Rebels without a cause? Middle Class youth and the transition from school to work*. Falmer Press: Barcombe.
- Aggleton, P. y Whitty, G. (1985). “Rebels without a cause? Socialization subcultural style among the children of the New Middle Classes”. In *Sociology of Education*, vol. 58. Pp. 320-335.
- Alabarces, P. (2008). “Un itinerario y algunas apuestas”. En *Alabarces, P. y Rodríguez M. G. (Comp.) (2008). Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Paidós: Bs. As. Pp. 15-27.
- Althusser L. (1975). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión: Bs. As.
- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones: Bases sociales y culturales de la conducta*. Morata: Madrid.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *La escuela Capitalista*. Siglo XXI: México.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata. Fundación Paideia: Madrid.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós: Barcelona.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI: México.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Prometeo Libros: Bs. As.
- Davidson, A. (2012). “Elogio de la conducta”. En *Revista de Estudios Sociales* N° 43. Bogota. Pp. 152- 164.
- Delamont, S. (2001). “Las «ovejas negras»: los «gamberros» y la sociología de la educación”. En *Revista de Educación*, núm. 324. Reino Unido. Pp. 61-77.
- Deleuze, G. (1986). *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama: España.
- Deleuze, G. (2008). *Foucault*. Paidós: Bs. As.
- Deleuze, G. (2009). “Deseo y placer”. En *Foucault M. (2009). El Yo minimalista y otras conversaciones*. La marca Editora: Bs. As.
- De Marinis, P. (1999). “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)”. En: *Fernando García Selgas y Ramón Ramos Torre*

- (comps.), *Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo*. Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid. Pp. 73-103.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2005). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós: Bs. As.
- Erickson, F. (1984), "School Literacy, Reasoning and Civility". In *Review of Educational Research*. N° 54 (4). Pp. 525-546.
- Falconi, O. (2004). "Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?". En *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales*. Universidad Nacional de San Luis. Año 8 – N° 14 (Octubre /2004).
- Feito, R. (2010). *Sociología de la educación secundaria*. Editorial Grao: Barcelona.
- Ferrarotti, F. (2007). "Las historias de vida como método". En *Convergencia*, Vol 14, N° 44. Universidad Autónoma del Estado de México: Toluca. Pp. 15-40.
- Fine, M. (1982). *Examining Inequity: View From Urban Schools*.Unlv. Unpublished Manuscript: Pennsylvania.
- Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder". En *H.L. Dreyfus y P. Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. UNAM: México. Pp. 227-242.
- Foucault, M. (1991). "La Gubernamentalidad". En AA.VV., *Espacios de Poder*. La Piqueta: Madrid. Pp. 9-26.
- Foucault, M. (1994). "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad". En *Hermeneutica del Sujeto*. Ediciones La Piqueta: Madrid.
- Foucault, M. (1995). "¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung)". Conferencia pronunciada el 27 de Mayo de 1978. En *Daimón, Revista de Filosofía*, N° 11. Pp. 5-26. Disponible en <http://revistas.um.es/index.php/daimon/article/view/7261/7021>. Consultado el 4 de octubre de 2012.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica: Argentina.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Siglo veintiuno editores: Bs. As.
- García, R. (1999). *La anarquía coronada. La filosofía de Gilles Deleuze*. Puñaladas/ Ensayos de punta/Colihue: Bs. As.
- García Hodgson, H. (2005). *Deleuze, Foucault, Lacan. Una política del discurso*. Ed. Quadrata: Bs. As.
- Giroux, H. (1993). *Living Dangerously. Multiculturalism and the politics of difference*. Ed. Peter Lang: New York.
- Giroux, H. (1984). *Theory and Resistance in Education: a pedagogy for the opposition*. Heinemann: London.
- González Calleja, E. (2009). *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea. 1865-2008*. Alianza Editorial: España.
- Gramsci, A. (1970). "La cuestión de los jóvenes". En *Antologías. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. Siglo XXI Editores: Argentina.
- Gramsci, A. (1974). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Grinberg, S. (2007). "Gubernamentalidad: estudios y perspectivas". En *Revista Argentina de Sociología*. Año 5 – N° 8. Mayo Junio 2007. Publicación Internacional de Consejo de Profesionales en Sociología. Editores Miño y Dávila. Pp. 97-112.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila: Bs. As.
- Hessel, S. (2006). *Comprometeos. Ya no basta con indignarse. Conversaciones con GillesVanderpooten*. Ediciones Destino: Barcelona.
- Houtart, F (2001). "La mundialización de las resistencias y de las luchas contra el neoliberalismo". En Seoane J. y Taddei E. *Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. CLACSO: Bs. As. Pp. 63-70.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela*. Ed. Pomares: Barcelona.
- Kaplan, C. (2012). "Entrevista a FEDUBA. Por Aleli Jait. 12 de Octubre" Disponible en <http://feduba.org.ar/?p=4407>. Consultado el 12 de Octubre de 2012.
- Karabel, J. y Halsey, A. (1976). "La investigación educativa: Una revisión e interpretación". En: *Power and ideology in education* Oxford University Press: New York.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós/Tramas sociales: Buenos Aires.
- Kristeva, J. (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis*. Cuarto Propio: Santiago de Chile.
- Langer, E. (2012). *Resistencia y Educación. Análisis de las prácticas discursivas de un dispositivo pedagógico emergente de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina)*. Editorial académica española: Alemania. Disponible en <http://flacsoandes.org/dspace/handle/10469/3630>
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Las ediciones de La Piqueta : Madrid.

- Lazzarato, M. (2005). "Potencia de la variación". Disponible en <http://multitudes.samizdat.net/Potencias-de-la-variacion>. Consultado el 29/11/2012.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Ed. Tinta Limón: Bs. As.
- Lemke, T. (2006). "Marx sin comillas: Foucault, la gubernamentalidad y la crítica del neoliberalismo". En Lemke T., Legrand S., Le Blanc G., Montag, Giacomelli M. *Marx y Foucault. Claves perfiles*. Ediciones Nueva Visión: Bs. As. Pp. 5-20.
- López Petit, S. (2009). "¿Qué es hoy una vida política?". En *Colectivo Situaciones (comp.) Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente*. Ed. Tinta Limón: Buenos Aires. Pp. 217-234.
- Lucea Ayala, V. (2005). *Rebeldes y amotinados. Protesta popular y resistencia campesina en Zaragoza (1890-1905)*. Colección estudios: Zaragoza.
- Miller, P. y Rose, N. (1990). "Governing Economic Life". En: *Economy and Society*. Routledge. London. Pp. 1-31.
- Negri, T. (2001). "Contrapoder". En Fontana E., Fontana N., Gago V., Santucho M., Scolnik S. y Szulwark D. (Comps) (2001). *Contrapoder. Una introducción*. Ediciones de mano en mano: Bs. As. Pp. 79-90.
- O'Malley, P. (1996). "Risk and responsibility". En Andrew Barry/ Thomas Osborne/ Nikolas Rose (eds.): *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. UCL Press: Londres.
- Onfray, M. (2011). *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*. Anagrama/ Colección Argumentos: Barcelona.
- Perea Acevedo, A. J. (2009). *Estética de la existencia. Las prácticas de sí como ejercicio de libertad, poder y resistencia en Michel Foucault*. Impreso por autor: Bogotá, Colombia.
- Platón (1981). *La república o el estado*. EDAF: Madrid.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós: Buenos Aires.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.
- Restrepo, E. (2012). "Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia". En *El giro hermenéutico de las Ciencias Sociales y Humanas. Diálogo con la Sociología*. Pp. 35-47.
- Rockwell, E. (2006). "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?". En Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires, 2006.
- Rose, N. (1996). Identidad, genealogía, historia. En Hall S. y Du Gay P. (comps). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editors: Madrid. Pp. 214-250.
- Rose, N. (1997). "El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo". En Archipiélago. *Cuadernos de crítica de la cultura*. (traducción Julia Varela). Pp. 1-23.
- Rose, N. y Miller P. (1992). "Political power beyond the State: problematics of government". En: *The British Journal of Sociology*. Vol 43. Nº 2. Pp. 173-205.
- Sauvy, A. (1971). *La rebelión de los jóvenes*. DOPESA: Barcelona.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Ediciones Era: México.
- Seoane J. y Taddei E. (2001). *Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. CLACSO: Bs. As.
- Valenzuela, E. (1984). *La rebelión de los jóvenes. Un estudio sobre anomia social*. Ediciones Sur: Santiago-Chile.
- Viegas Fernandes, J. (1988). "From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance". In *British Journal of Sociology of Education*, V. 9. Pp. 169-180.
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar*. Akal Ediciones. Madrid.
- Zibechi, R. (2008). *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Ed. La Vaca: Bs. As.