

La recuperación de la pedagogía autogestionada. Análisis del vínculo educación y trabajo en el MNER.

Langer Eduardo.

Cita:

Langer Eduardo (2007). *La recuperación de la pedagogía autogestionada. Análisis del vínculo educación y trabajo en el MNER. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/166>

LA RECUPERACIÓN DE LA PEDAGOGÍA AUTOGESTIONADA. ANÁLISIS DEL VÍNCULO EDUCACIÓN Y TRABAJO EN EL MNER.

Langer Eduardo

Licenciado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Docente en la Cátedra de Sociología de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Investigador auxiliar del UBACYT: Aportes al campo de la Sociología de la educación crítica en Argentina hoy: dimensiones de la experiencia social y la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes y dimensiones del vínculo emergente entre la universidad y la sociedad. El presente trabajo se constituye en parte de la tesis de maestría que estoy elaborando en FLACSO.

edul@sion.com

La escuela a través de formas y contenidos contribuyó y contribuye a la configuración de determinadas formas de subjetividad en donde cobran particular importancia las relaciones sociales que en su interior se establecen, relaciones que involucran el vínculo docente- alumno pero también aspectos vinculados con la transmisión de los saberes para el mundo del trabajo y con las formas que asume el dispositivo pedagógico en un momento determinado (Grinberg 2003). El impulso educativo de las Escuelas Populares Autogestionadas por el MNER a partir del 2001, fue orientar hacia otros rasgos la formación -distintos al orden social mantenido en las escuelas medias públicas-, y en relación a los valores cooperativos sostenidos en los procesos productivos.

La educación, según Zibechi R. (2004; 3), es un clima social inserto en relaciones sociales –y en donde el resultado del proceso educativo dependerá del tipo de clima y del carácter de las relaciones sociales en un espacio tiempo determinado. La educación del MNER produce individuos colectivos, sujetos creativos de sus vidas, y esa producción se debe a la generación de un clima emancipatorio, cooperativo y solidario del que parten las mismas relaciones de producción. Si en un espacio-tiempo existe un clima signado por la lógica de emancipación y no por la lógica de la competencia, ese clima habrá sido creado por la actividad colectiva, sea un movimiento social o cualquier tipo de agrupamiento social. La guía política es sólo saber que enseñar puede ser un acto de atontamiento o un acto de emancipación (Ranciere J.; 2002), aunque claro esta allí se encuentra la mayor dificultad y complejidad del debate educativo para sostener el clima autogestionado, pero también se constituye en el mayor desafío.

I. Introducción

La educación, como práctica social, se puede abordar desde perspectivas diversas -ideológicas, políticas, económicas, culturales, etc-, y de ahí la posibilidad de realizar lecturas pedagógicas de cualquier proceso histórico social. Puiggros A. (1998) reconoce a la educación como práctica productora de sentidos múltiples y diversos, lo que nos permite pensar y dar cuenta de sus vinculaciones con otras prácticas sociales, analizar lo pedagógico en relación con sus condiciones de producción, pero también -y mientras sigamos considerando la práctica educativa como un espacio de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos- tenemos el deber de analizar, como investigadores y practicantes de la educación comprometidos, además de las interpelaciones dominantes aquellas no legalizadas, combatidas, contrahegemónicas.

Pretendo en este trabajo analizar en términos teóricos algunas de las características principales del impulso educativo que proponen las Escuelas Populares Autogestionadas por el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. Estas experiencias proponen una educación como ámbito de resistencia basada en creencias y producciones colectivas y cooperativas. Se tratan de la construcción de nuevas formas de socialización, prácticas y discursos que emergen y que inscriben a su vez nuevas lógicas a la formación de los sujetos.

Estas experiencias, como discursos y prácticas pedagógicas en pugna, nos muestran otros posicionamientos posibles acerca del debate -iniciado hace aproximadamente tres décadas-, sobre la necesidad de transformaciones pedagógicas, curriculares, y organizacionales en la educación media como respuesta a las nuevas demandas económicas para contribuir a la formación de recursos humanos calificados y competentes, a la vez que discuten sobre las transformaciones sociales y educativas que respondan hacia la necesidad de mayores oportunidades de acceso y de igualdad social y económica en este ámbito.

Los significados de los discursos y las prácticas educativas de las organizaciones sociales emergentes se tornan centrales para generar propuestas y alternativas de un nuevo o de nuevos dispositivos pedagógicos a través de la constitución de particulares identidades sociales- distintas, diversas y alternativas al sistema- y de inclusión de nuevos sujetos sociales y educativos, "superadores"¹ de los actores que históricamente el sistema educativo ha tenido en cuenta, e incorporando la participación, la realidad y la voz de los sectores sociales más excluidos y oprimidos. Creemos que posibilita dar una mirada diferente a lo que se considera históricamente por escuela y por mercado de trabajo -a los saberes que se juegan y/o transmiten en ese vínculo-

¹ Utilizo la palabra "superador" en el sentido de acercarse mucho más a la realidad concreta de los actores sociales o educativos en cuanto a lenguaje, cultura, costumbres, etc.

, y nos permite a la vez reposicionar esa relación, colocándola en la totalidad de la trama social, de exclusión y de inclusión, del trabajo y del sin-trabajo hoy. Los movimientos y organizaciones emergentes nos enfrentan a una serie de situaciones nuevas en el campo de lo social ya que producen una ruptura en la aceptación sumisa y “naturalizada” de la injusticia social y la pobreza, desafían las categorías teóricas a partir de las cuales intentamos conocer la realidad social y nos invitan a repensar nuestros conocimientos y saberes.

II. Transformaciones sociolaborales, contexto de exclusión y respuestas de las organizaciones sociales emergentes.

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 también en el deterioro de las condiciones laborales. Estas tendencias fueron incrementándose hacia el final de la década y podría decir que aún en la actualidad son problemáticas que se siguen profundizando aunque con rasgos diferentes a los años anteriores. Los indicadores sociales y distributivos –fundamentalmente la pobreza, la indigencia, el desempleo, el trabajo precario y el poder adquisitivo- si bien no siguen en caída libre, sí son alarmantes (a pesar de que se quiera reflejar la estabilidad o el crecimiento de los indicadores, basta con dar un paseo para darse cuenta del nivel de precariedad y exclusión de la población).

En esta sociedad excluyente “los jóvenes constituyen el sector más vulnerable de la población, pues vienen sufriendo los múltiples efectos del proceso de desinstitucionalización (crisis de la escuela, crisis de la familia) así como la desestructuración del mercado de trabajo”². El mundo laboral en el cual deben insertarse los jóvenes 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 como más maleable y menos problemática. Los jóvenes se constituyen en el target ideal de la política de flexibilización y precariedad laboral y son los jóvenes quienes tienden a naturalizar la situación de inestabilidad sin avizorar en su futuro otra cosa que precariedad duradera (Svampa M. 2005).

En este contexto, surgen movimientos emergentes/ alternativos (recuperación de fábricas y empresas, movimiento de trabajadores desocupados, movimiento sin tierra, emprendimientos, entre otros) ante la crítica situación y la amenazante pérdida de empleo, donde tiene lugar la defensa de las fuentes de trabajo por parte de los sujetos. No luchar implicaba quedarse sin puesto de trabajo, hacerle frente a la condición de desocupados en un contexto económico sumamente desfavorable que -lejos de reinsertarlos- los relegaba a una situación de mayor empobrecimiento e indigencia. Entonces frente a la posibilidad del desempleo, muchos trabajadores y desocupados buscan la manera de conservar su ingreso o inventar alguna forma de supervivencia.

² Ver Svampa M. (2005).

En el caso del MNER³, los trabajadores optan por la recuperación autogestionada de la empresa, adoptando mayoritariamente la forma jurídica de cooperativa de trabajo, reconocida por la Ley N° 20.337/73. 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” (Programa de Facultad Abierta, 2005).

Al haber cambios en las modalidades de producir y consecuentemente en el trabajo, las relaciones sociales emergentes son de tipo nuevo, implican nuevas formas de convivencia, nuevas modalidades de ejercicio del poder⁴ y nuevos contextos para la constitución de modos de vida (Lazzarato y Negri 2001). Estas transformaciones son constitutivas de otro tipo de sujetos, con mayor independencia y autonomía, son alternativas a la dominación y explotación empresarial, y productivas de una realidad social diferente.

A estos procesos de apropiación de la empresa, del proceso productivo como espacio y como representación, en ruptura con lo anterior, y en conjunción con la creación cotidiana de lo material y de lo subjetivo, lo podríamos definir como la Modalidad Pedagógica de la Organización Social Emergente. Son los mismos sujetos quienes definen qué, cómo, cuánto y para quién se produce, condición y característica que, como sabemos, no tiene semejanza con ninguna otra forma de organizar el trabajo. Si bien la actividad específicamente productiva de los actores no varía en demasía, sí es innovadora en cuanto se analiza la totalidad del proceso. No sólo se trata de un tipo de trabajo libre⁵, constructivo y creativo sino también innovador. “Las representaciones del trabajo en la nueva economía social cuestionan las modalidades del trabajo asalariado que prevalecieron tradicionalmente en Argentina. Ese cuestionamiento se centraliza sobre la explotación del trabajo supuesta en las relaciones de dependencia salarial y en la subordinación organizativa, a la cual se oponen diversas modalidades de autogestión y cooperación” (Di Marco G. y Palomino H. 2004).

Se trata de prácticas económicas alternativas que se basan en principios y valores que les permiten a quienes trabajan en este espacio apropiarse de herramientas que con un sentido asociativo y solidario, encarnan modelos de práctica política colectiva. En este sentido la economía social y sus prácticas estarían trascendiendo la lógica puramente económica para pasar a tener una lógica política y pedagógica. Por eso es que una de las características comunes a los movimientos emergentes que detecta Zibechi (2003) es la

³ Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas.

⁴ Hago referencia al término poder desde una lógica foucaultiana. El poder en los movimientos sociales aparece como lo referencia Pablo Mamani Ramírez “Si una revolución triunfa el poder sigue existiendo, pero se trata de un poder difuso, descentrado, no coercitivo pero cohesionado”. Ver en Zibechi R. (2006).

⁵ Cuando pienso en un trabajo libre, específicamente hago referencia a la autonomía del trabajador, liberado del patrón/ jefe/ empresario. En la práctica concreta de algunos espacios emergentes el trabajo es tan alienante como en otro tipo de organización laboral, con la diferencia que se pasa de la explotación capitalista a la autoexplotación para poder tener en la distribución de lo producido un ingreso mayor.

capacidad para formar sus propios intelectuales. Los movimientos están tomando en sus manos la educación y la formación de sus dirigentes, con criterios pedagógicos propios a menudo inspirados en la educación popular. Claros ejemplos de esto son las experiencias del MST en Brasil con más de 1600 escuelas propias y el EZLN en México con otras tantas. En Argentina, más específicamente en Ciudad de Bs. As., el MNER ya cuenta con varias Escuelas Populares Autogestionadas con título oficial y especialización en gestión de cooperativas.

Las luchas que llevan a cabo en estos espacios, como así también las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos y los nuevos modos de organizarse para la producción, pueden leerse como instancias de aprendizaje, formación y desarrollo por fuera del sistema educativo formal, desde una lógica alternativa y desde espacios y prácticas sociales distintas. Aún así a los movimientos sociales pareciera no bastarle con este proceso constante de formación no formal y, como dije anteriormente, crean sus propias escuelas con lógicas pedagógicas propias, fundamentalmente políticas.

III. El dispositivo pedagógico autogestionado.

La escuela a través de formas y contenidos contribuyó y contribuye a la configuración de determinados significados, a la construcción de determinadas formas de subjetividad en donde cobran particular importancia las relaciones sociales que en su interior se establecen, relaciones que no sólo involucran el vínculo docente- alumno sino también aspectos vinculados con la transmisión de los saberes para el mundo del trabajo y con las formas que asume el dispositivo pedagógico en un momento determinado (Grinberg 2003). Y entendamos por dispositivo tal cual lo describió M. 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 a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre esos elementos”⁶.

El impulso educativo de las Escuelas Populares Autogestionadas por el MNER a partir del 2001, fue orientar hacia otros rasgos la formación en contraste con el orden social afirmado en las escuelas medias públicas resignificando centralmente de alguna manera el vínculo saber y poder entre todos los actores de la comunidad. 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.

Si entiendo por movimiento social una forma de organización que produce nuevos valores en la sociedad y genera cambios en la esfera de las orientaciones culturales (Palomino, 2001), son importantes agentes de transformación social y portadores de una nueva visión, o como diría Gramsci

⁶ Ver Foucault. M. (1977).

agentes/intelectuales contrahegemónicos al modelo⁷. Los movimientos sociales emergentes dan lucha, oponen resistencia, no solo desde lo estructural o desde la modificación de las relaciones sociales de producción y de las formas de organizar el trabajo sino también y creo principalmente a partir de lo ideológico, lo cultural y lo educativo. De ahí que los propios trabajadores del MNER consideren a la lucha por la recuperación como un proceso educativo e ideológico en sí mismo.

Desde lo educativo y lo ideológico es que la clase dominante ejerce su poder no sólo por medio de coacción, sino además porque logra imponer su visión del mundo que favorecen el reconocimiento de su dominación por las clases dominadas. La construcción de una alternativa de las clases populares oponible exitosamente a la dominación actual requiere librar una intensa batalla que, además de política, es intelectual y moral. (T. Rey 1993). Volvemos e insisto en la idea de que las luchas permanentes en estas organizaciones son estrategias educativas e ideológicas en sí mismas, en términos de los propios protagonistas la lucha y la organización en estos espacios emergentes educa a las personas. Estos espacios posibilitan desarrollar sentido crítico y avanzar en el nivel de conciencia, principalmente a partir de creación de distintos y diferentes dispositivos pedagógicos formales e informales.

Los procesos educativos así no quedan encerrados solamente en la trama contextual y discursiva de que la escuela fomenta la desigualdad reforzando patrones de clase social, racial o sexual y que permiten a los estudiantes relacionarse con sus posicionamientos en el proceso de producción sino que también incorporan la participación y la realidad de los sectores sociales más excluidos y oprimidos desde lo concreto ejerciendo posicionamientos políticos bien demarcados.

Sin embargo, acordamos con Bowles y Gintis (1981) que el sistema educativo sólo puede ser igualitario cuando prepare a la juventud para una participación totalmente democrática en la vida social y para reclamar su derecho a la actividad económica. Por ello, y retomando algunas ideas de Foucault principalmente acerca de que las instituciones disciplinarias (la escuela, el trabajo, la familia, etc) lo que hicieron (o hacen) es aumentar las fuerzas en términos económicos de utilidad a la vez que disminuyen esas mismas fuerzas en términos políticos de docilidad, una hipótesis fuerte que guía este momento del trabajo sería que en estas instituciones (claramente podemos hablar de las experiencias de las escuelas populares autogestionadas como instituciones) hay aumento de ambos tipos de fuerzas con objetivos alternativos a la escuela tradicional, anteriormente mencionados. Podríamos decir que hay correspondencia entre las relaciones sociales al interior de las escuelas populares autogestionadas con las relaciones sociales de producción que mantiene el MNER, porque justamente mantienen valoraciones autogestivas, cooperativas, de emancipación y/o liberación. De allí creemos, lo esencial e innovador de los dispositivos pedagógicos emergentes que producen.

⁷ Una discusión interesante, la cual no se va a plantear ni desarrollar, es si se constituyen los movimientos como resistencia al modelo planteando reformas para poder sobrevivir o bien si quieren transformar el sistema capitalista por otro. Hay que tener en cuenta que hay una diversidad de situaciones y posturas en los movimientos sociales.

Es cierto que la escuela debe constituirse como un lugar de inclusión de todos los sujetos, en el intento por evitar la exclusión y discriminación basada en el desconocimiento y la intolerancia, pero la inclusión no será “verdadera” y concreta hasta tanto se piensen, se desarrollen y se apliquen políticas públicas, democratizadoras para el sector. De ahí la importancia de poner la mirada en las experiencias de las Escuelas Populares Autogestionadas que resignifican – de alguna manera y a modo de hipótesis- el dispositivo escolar históricamente constituido, aunque también sea necesario hacer un análisis crítico de hasta que punto se constituyen y se conforman como determinadas “tecnologías de gobierno”⁸. Creo pertinente también describir y explicar en tanto mecanismo tecnológico -y en tanto forma de aplicar el saber- poder- cómo no genera sólo productos sino que también genera modos de hablar, de comportarse, de obedecer que suponen ideales y aspiraciones; es decir en qué medida se conforma como una tecnología que es también una “táctica de control de los cuerpos que articulada con muchas otras, va dibujando un “dispositivo” estratégico (la familia, la sexualidad, la salud pública, el trabajo)”⁹.

El tipo de formación se hace constitutiva a la generación de alternativas reales y concretas, tanto en lo laboral como en lo pedagógico. Por ello queremos plantear a continuación el debate que nos proponen desde estos espacios sobre qué es un saber, que tipo de saberes prevalecen/ priorizan y cómo es la transmisión de esos saberes. Esta claro que son cuestiones que no solamente se vinculan con el mundo escolar, sino relevantemente también con el mundo laboral.

IV. El dilema de saberes competitivos o saberes cooperativos: el saber como derecho social y no como necesidad del mercado de trabajo.

Sabemos que en el actual mercado de trabajo sobreofertado ya no alcanza sólo con la formación 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 quedo 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”¹⁰.

⁸ Retomo el concepto a la manera Foucaultiana pero desde de Marinis P. (1999). La tecnología de gobierno son los procedimientos prácticos por los que el saber se inscribe en el ejercicio práctico del poder, concepto que permite analizar la participación de agentes no humanos. Las tecnologías de gobierno son mecanismos prácticos reales y locales que buscan normalizar y guiar y son instancias de la práctica de gobierno. Las tecnologías 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.

⁹ Ver Murillo S. (1996).

¹⁰ Ver Godio J. (2001).

Como dice Tanguy L. (2003; 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 competencia¹¹ 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 tiene¹².

Las modificaciones en las trayectorias de vida de los trabajadores de las empresas recuperadas, como en otras organizaciones productivas emergentes, se dan a partir de transformaciones del contexto político-social, pero serían impensables sin la acción de los sujetos intervinientes. Sujetos particulares que conformando colectivos, modifican sus prácticas para modificar su realidad. De allí que surja lo nuevo, lo inédito, tanto en lo productivo como en lo interpersonal, desde lo cooperativo y no desde lo competitivo principalmente.

En estas "nuevas" organizaciones los trabajadores comienzan a asumir diversos roles y un perfil más flexible con el fin de sacar el trabajo adelante. A la vez, "existe una tendencia de producir al día, una especie de primitivo "just in time" para evitar el sobre-estoque y asegurar la colocación de toda la producción antes de continuar produciendo. No se produce hasta no tener un pedido específico con un adelanto para materia prima. Esta lógica de funcionamiento limita el grado de utilización de la capacidad instalada"¹³. Si bien los trabajadores continúan con sus antiguas labores, también desempeñan otras actividades que no realizaban anteriormente, ayudándose mutuamente en sus respectivas tareas. Es decir simultáneamente, los trabajadores asumen una mayor responsabilidad por el proceso de producción y tienen un mayor nivel de involucramiento y compromiso con la tarea a realizar, pero también tienen mayores limitaciones en la producción. Por ello, como dije con anterioridad, creemos que la economía social y sus prácticas estarían trascendiendo la lógica puramente económica para pasar a tener una lógica política y pedagógica con neto matiz cooperativo.

¹¹ La autora define a las competencias como un saber hacer operacional validado (saber hacer = conocimientos y experiencia de un asalariado, operacional = aplicables en una organización adaptada, validado = confirmadas por el nivel de formación y luego por el dominio de las funciones ejercidas sucesivamente). Ver Tanguy L. (2003).

¹² Podría decir que una de las consecuencias más importantes de la TKH 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.

¹³ Ver Palomino H. (2002).

Recuperamos así las experiencias de las escuelas populares autogestionadas por el MNER porque proponen desde sus bases el pasaje de un tipo de instrucción utilitarista/ instrumental hacia una educación que estimula al sujeto, es decir propone una educación liberadora y formadora de sujetos políticos, libres, críticos. La educación desde esta concepción y a partir de la voz de los propios actores implicados, es una práctica de desburocratización de la toma de decisiones, generadora de un vínculo de dialogo en el marco de la enseñanza y el aprendizaje. El manifiesto de Eduardo Murúa, presidente del MNER es claro: “por ahora tenemos un bachillerato para adultos donde están participando compañeros de las empresas, ahí tenemos un curso de formación cooperativa. Pero creo que no alcanza. Hay que tener formación de todos los días. Tendríamos que tener cuadros en todas las fábricas”¹⁴. Lo cooperativo comienza a funcionar no sólo en los espacios productivos sino también en los espacios estrictamente pedagógicos, generando otros lazos sociales ligados hacia la emancipación, liberación y/o autonomía de los sujetos.

En este proceso habría que observar como indicadores objetivos de las modificaciones planteadas, qué rol cumplen los docentes y qué rol cumplen los estudiantes en las escuelas autogestionadas por el MNER, observar si se pone la mirada en la centralización- descentralización del profesor, ver si se focalizan en tareas de formación o de conversión, ver que rol cumple un tipo de educación como proceso de búsqueda y de prueba de la propia identidad, ver si este tipo de educación viene acompañado de la necesidad de no separar el estudio o la escuela de la vida. Es decir, describir y explicar cómo se conforma el dispositivo pedagógico propuesto en estos espacios.

Podríamos decir que algunos de los principios pedagógicos fundamentales que guían las prácticas de las escuelas populares autogestionadas -y que por lo tanto guían y fundamentan algunos de los saberes que se transmiten-, tienen que ver con: a) educar a partir de la realidad -enseñar a través de la práctica-; b) educador y educando son compañeros que trabajan juntos, aprendiendo y enseñándose mutuamente: no hay profesores que todo lo saben, ni alumnos que reciben pasivamente los conocimientos. El rol de los profesores es acompañar en el trabajo, ayudarlos a organizarse, guiarlos. No adopta todas las decisiones. C) preparar para el trabajo manual e intelectual, aprender de todo, aprender haciendo, aprender la importancia social del trabajo. D) recuperar y fomentar valores como la solidaridad, el compañerismo, el trabajo colectivo, la responsabilidad. E) la escuela es un espacio para aprender a auto-organizarse/ autogestionarse. F) aprender a decidir, a respetar al otro, a respetar las decisiones del colectivo. G) la participación como contenido principal a enseñar y a aprender, democratizando la institución escolar y posibilitando la inclusión de todos.

Estas experiencias nos ayudan a problematizar y desnaturalizar el vínculo del sistema educativo con el mundo del trabajo y así repensar las concepciones y las prácticas educativas actuales, la demanda de saberes competitivos y las propuestas de diferentes saberes cooperativos y políticos desde las organizaciones emergentes. Algunos de los elementos que nos permite deconstruir este vínculo, a partir de los principios anteriormente mencionados y

¹⁴ Ver Sin Patrón (2004).

retomando algunas ideas de Riquelme G. (1993), tienen que ver con la fragmentación entre la teoría y la práctica de los contenidos, la distinción entre racionalidades productivas y racionalidades escolares, la posibilidad de desarrollar pensamientos críticos y reflexivos, las fortalezas o debilidades de las acciones educativas y de formación para generar algún grado de autonomía, iniciativa, comunicación, cooperación, solidaridad y creatividad de los sujetos estudiantes/ trabajadores. Algunos de estos problemas -de la relación educación y trabajo en la enseñanza media- tienen que ver con “las imágenes y representaciones que se acuñan en las escuelas sobre la división entre el trabajo manual y no manual, el trabajo individual y colectivo, la aceptación de las diferencias individuales de logros, las posibilidades marcadas para ambos sexos, la fragmentación del trabajo escolar, el clima de la burocracia escolar que puede ser útil al disciplinamiento laboral, la presencia de docentes que no se visualizan como trabajadores y en los que su propia formación reproduce el divorcio entre quienes producen el saber (las universidades) y quienes enseñan”¹⁵.

Las escuelas populares autogestionadas nos permiten analizar el vínculo educación y trabajo –y los contenidos y/o saberes que median entre este vínculo-, desde otros posicionamientos políticos, pedagógicos e ideológicos. Como dice esta misma autora, la participación activa en la planificación, organización, control y evaluación del trabajo enriquece la experiencia social, estimula la maduración y los sentidos de responsabilidad e iniciativa. 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 ciudadanos críticos constructores de las relaciones sociales, conscientes de las características de la realidad productiva y social a pesar de que la orientación vigente de la educación para el trabajo fragmenta la comprensión de la realidad, genera individualismos falsamente competitivos (Riquelme G. 1993). “Es desde la educación secundaria, y sólo desde las demandas de ella misma, que se tienen que plantear alternativas de formación para prácticas laborales y sociales acordes no sólo a las tendencias actuales del mercado laboral sino también a valores y contenidos propios, legitimados desde ese ámbito, que reformulen al sistema”¹⁶.

Es necesario retomar estas alternativas de vinculación entre la formación y el mercado de trabajo o el proceso productivo, superadoras a las visiones reduccionistas (racistas, clasificadoras y estigmatizadoras) competitivas. La escuela popular autogestionada resulta un espacio alternativo de los trabajadores, pues se garantiza la socialización –ya no como adaptación a determinados roles o funciones al estilo durkheimiano o parsoniano sino más bien como una combinatoria de “lógicas de acción”¹⁷ de los propios sujetos- de saberes como derecho de los trabajadores. Como dice Gomes Da Costa (2001), es una educación que intenta devolver al educando el camino de su liberación encontrando y desarrollando en él todo lo posible, todo lo bueno que trajo consigo al nacer. Sólo así el joven no es reducido por nosotros a sus deficiencias y a sus actos contra la moral y las leyes.

¹⁵ Ver Riquelme, G. C. (1993).

¹⁶ Ver Riquelme G. y Razquin P. (1997).

¹⁷ Ver Dubet y Martuccelli (1996).

En este sentido, la educación, según Zibechi R. (2003; 3), es un clima social inserto en relaciones sociales –y en donde el resultado del proceso educativo dependerá del tipo de clima y del carácter de las relaciones sociales en un espacio tiempo determinado. La educación del MNER produce individuos colectivos, sujetos creativos de sus vidas, y esa producción se debe a la generación de un clima emancipatorio, cooperativo y solidario del que parten las mismas relaciones de producción. Si en un espacio-tiempo existe un clima signado por la lógica de emancipación y no por la lógica de la competencia, ese clima habrá sido creado por la actividad colectiva, sea un movimiento social o cualquier tipo de agrupamiento social. La guía política es sólo saber que enseñar puede ser un acto de atontamiento o un acto de emancipación (Ranciere J.; 2002), aunque claro esta allí se encuentra la mayor dificultad y complejidad del debate educativo para sostener el clima autogestionado, cooperativo, garantizando todos los derechos sociales de los sujetos; pero también se constituye en el mayor desafío.

V. Poderes que proyectan: el vínculo educación y trabajo opera en forma de descorrosión del carácter.

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 hegemónico, 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, distinto 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.

Las modificaciones por las que atraviesa el trabajo dejan huellas en los trabajadores y en sus formas de vida. El impacto del contexto social, económico, laboral y cultural más amplio sobre los modos de vida de las personas afecta tanto a los componentes objetivos (como la vivienda, rutinas cotidianas de sobrevivencia, elementos varios que inciden en las condiciones de vida en general) como subjetivos e identitarios. Aquí nos ocupamos de las transformaciones en la subjetividad de los trabajadores a partir de la recuperación de la empresa, específicamente con una mirada puesta en los procesos educativos en sentido amplio y cómo en este proceso se da una especie de reconfiguración de lo que entendíamos por autoridad, laboral y pedagógica.

Frente a la posibilidad de “encierro” que perciben los sujetos desocupados o aquellos que están por “caer” en la desocupación, los trabajadores de empresas recuperadas recuperan -al mismo tiempo que la empresa-, su identidad, su dignidad, una parte importante de su ser sujeto. “Para quienes perdieron el trabajo hay algo particularmente doloroso: la aparición de un tiempo libre que no parece tener fin, unido a la imposibilidad de aprovecharlo.

El hombre sin trabajo no sólo se ve frustrado y aburrido, sino que el hecho de verse así lo pone irritable” (Bauman. 2000). En el proceso de recuperación los trabajadores producen un doble movimiento: a la vez que luchan por el puesto de trabajo, realizan un cambio en los procesos de des/subjetivación que venían sufriendo cuando la empresa aún estaba en manos “capitalistas”.

Como dice Sennett (2000) para hacer frente a las realidades actuales, el desapego y la cooperación superficial son una armadura mejor que el comportamiento basado en los valores de lealtad y servicio, es así que el capitalismo del corto plazo amenaza con corroer el carácter, en especial aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre si y brindan a cada uno de ellos una sensación de otro sostenible. La consigna nada a largo plazo desorienta la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso y separa la voluntad del comportamiento.

La rutina en la organización del trabajo es otro punto interesante que retoma Sennett (2000). Sabemos de los males que provoca la especialización al máximo del fordismo y/o el taylorismo, sin embargo a partir de determinadas depresiones del capitalismo industrial los trabajadores intentan rutinizar el tiempo y construir una narración positiva de su vida. Es decir la rutina puede degradar pero también puede proteger, puede descomponer el trabajo pero componer una vida. Nuevamente volvemos al tipo de trabajo y valores que desde el MNER se plantea.

Entonces el antes y el después de la lucha en la empresa recuperada es esencial para comprender y analizar este proceso de conformación de nuevas identidades trabajadoras, nuevos compromisos, nuevos valores, lo que podríamos llamar inicialmente como una posibilidad y alternativa de “descorrosión del carácter” de estos trabajadores. Como sostiene Sennett R. (2000), “cualquiera que haya saboreado de verdad el fracaso reconocerá el impulso: ante la pérdida de la esperanza y el deseo, la preservación de la voz activa es la única manera de hacer el fracaso soportable”. Surge, con la recuperación de la empresa, la posibilidad de construcción de un relato con sentido y que los trabajadores lo perciben como a largo plazo, más allá de que sea discutible por la sustentabilidad que efectivamente tenga o no en el tiempo el proyecto de recuperación.

Las organizaciones sociales emergentes se constituyen así en una de las posibilidades para que los jóvenes puedan insertarse o reinsertarse a lógica de trabajo y a la lógica educativa, integrarse al mundo y a la vez constituirse como sujetos sociales con algún tipo de identidad estable, posibilitando una suerte de “operación” contraria a la corrosión del carácter (la confianza, la lealtad, el compromiso) y al nada a largo plazo del capitalismo neoliberal descritas por Sennett R. (2000). Desde estos espacios emergentes y a partir de nuevos valores productivos, culturales y educativos los jóvenes intentan construir una narrativa, un relato con sentido.

Los procesos educativos que los trabajadores ponen en juego en la empresa y en las experiencias educativas del MNER, ya no “operan” y “moldean” las identidades sino que, producen nuevas y mejores versiones de subjetividad

para sí mismos. Subjetivamente los trabajadores reconstruyen sus futuros resignificando sus proyectos socio-laborales y socio educativos al interior de la empresa y sus proyectos de vida por fuera de ella.

VI. Breves notas preliminares: recuperar el derecho a la educación y al trabajo frente a los mecanismos de cooptación y control ideológicos.

La relación pedagógica en el dispositivo pedagógico tradicional se presenta – en términos weberianos- como una relación de dominación que permite poner en relación los ámbitos de la cultura y el poder, son escuelas dentro de las cuales se destacan las funciones de imposición de la legitimidad de una cultura, de inculcación sistemática de la misma, de legitimación del orden social y de reproducción del sistema de relaciones de dominación. Podríamos hipotetizar que en cambio el impulso educativo en las escuelas populares autogestionadas supone un modelo distinto de educación, supone otros tipos de personalidad y/o subjetividad a formar y por lo tanto proponen una reconfiguración del vínculo pedagógico tal cual lo entendemos tradicionalmente.

Es aquí donde se reconfiguran las ideas que teníamos por autoridad y por poder. Para Hannah Arendt (1996; 101) ya no estamos en condiciones de saber que es verdaderamente la autoridad, porque la autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia. En términos históricos, para esta misma autora, podemos decir que la pérdida de autoridad es tan sólo la fase final, aunque decisiva, de un desarrollo de siglos que socavo las relaciones sociales.

Si bien los acontecimientos de diciembre de 2001 pusieron en cuestionamiento, de alguna forma, al modelo de desarrollo y de dominación neoliberal conjuntamente con sus reformas realizadas, bajo el gobierno de Nestor Kirchner aparentemente se concluye con el ciclo iniciado en aquel año. En un momento del país que también en apariencia está iniciando un nuevo proceso de transformaciones estructurales y con una nueva ley nacional de educación ya sancionada, lo que genera en realidad esta nueva gubernamentalidad es fundamentalmente la separación de la autoridad y el poder, al mejor estilo empresa flexible. De esta manera, se logra cooptar la resistencia y las propuestas pedagógicas y laborales alternativas –y con ello sus discursos, sus prácticas-, se transfiere las responsabilidades y las decisiones hacia los individuos particulares, pero no por ello deja de haber una direccionalidad fuerte del estado.

La tan denominada crisis de la autoridad –macroestructural pero también microinstitucional-, genera a la vez un proceso de transformación del ejercicio de la autoridad. Se configuran nuevos tipos de autoridad aunque aún no sabemos como llamarlas. En términos de Elías, en el auge de la civilización la autoridad centralizada permitía estructuras de personalidad autocoaccionadas, pero hoy el proceso de descivilización socavaría la autoridad institucional y obligaría a los sujetos a autogestionarse, a hacerse sujetos por sí mismos. “Los sujetos en la actualidad son aparentemente más libres, menos dependientes de

formas de sujeción institucional, pero también están más librados a su suerte y es allí donde deben gestionarse a sí mismos con los recursos que estén a su disposición”¹⁸.

Aquí me parece importante retomar una reflexión de Meirieu P. (1998; 29) acerca de cómo hace un par de décadas dominaba una sociología determinista que hacía de la escuela una máquina para la reproducción sistemática de las desigualdades sociales, pero hoy se descubren fenómenos que se denominan efecto-maestro o efecto-centro educativo. Es decir, si bien está claro que la posición social de los alumnos sigue determinando en enorme medida su futuro escolar, “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 P.; 1998: 29).

La verdad de la relación educador- educando, tal como lo plantean desde las escuelas populares autogestionadas, se basa en la reciprocidad entendida como una interacción en la que dos presencias se revelan mutuamente, aceptándose y comunicándose. Alguien que comprende al joven, recoge sus vivencias, sentimientos y aspiraciones, se filtra a partir de su propia experiencia y le comunica claridad, solidaridad y fuerza para actuar (Gomes Da Costa; 2001). En algún punto es reinventar el vínculo pedagógico y con ello reconfigurar las formas de autoridad en las relaciones laborales y pedagógicas. Como dicen los propios trabajadores del MNER, todo acto es un acto educativo, y por tanto político. La cuestión sería en cómo pensar ese vínculo pedagógico desde las transformaciones que plantean en torno a la relación saber y poder, en un marco de recuperación de los distintos derechos que les fueron robados a los marginados.

Si consideramos que lo contrahegemónico se da principalmente desde lo educativo, se torna central y prioritario desarrollar un nuevo (o diferentes/distintos) dispositivo pedagógico y trabajar –difundir, ayudar, apoyar, construir- para que se amplíen al resto de la sociedad, teniendo en cuenta otro tipo matrices¹⁹ pedagógicas que se plantean desde los movimientos y creo fundamentalmente a través de dos procesos:

A) Pensar en una educación igualitaria que prepare a la juventud para una participación totalmente democrática, teniendo en cuenta que el derecho a la educación no sirve de nada si hacemos caso omiso a otros derechos. Es decir, reposicionando a la escuela en el campo educativo, colocándola en la totalidad de la trama social, de exclusión y de inclusión, del trabajo y del sin-trabajo.

B) Recuperando los discursos y las prácticas de los movimientos sociales emergentes como ejemplo de constitución de particulares identidades sociales-

¹⁸ Ver Kantarovich. G., Kaplan, CV y Orce, V. (2006).

¹⁹ Retomo el concepto de matriz según Garreton M. (2002). Para él la sociedad se define a partir de la particular configuración de las relaciones en cada sociedad entre Estado, régimen y partidos políticos, sociedad civil o base social, y esta relación históricamente acotada es lo que permite hablar de una matriz de constitución de los sujetos actores sociales propia de cada sociedad o matriz socio- política o matriz de constitución de la sociedad que alude a la relación entre Estado (dirección de la sociedad), sistema de representación o estructura partidaria política y la base socio económica y cultural de éstos (participación y diversidad de la sociedad civil). La idea de matriz descansa en el concepto de actor- sujeto, portadores de acción individual o colectiva que apelan a principios de estructuración, conservación o cambio de la sociedad que tiene una cierta densidad histórica.

distintas, diversas y alternativas al sistema- y de inclusión de nuevos sujetos sociales y educativos, “superadores” de los actores que históricamente el sistema educativo ha tenido en cuenta, e incorporando la participación, la realidad y la voz de los sectores sociales más excluidos y oprimidos.

Sabemos que con la crisis de la sociedad salarial se producen transformaciones en el vínculo educación y trabajo, en la relación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, que parece imprescindible seguir estudiando, describiendo, explicando y criticando para poder entender los cambios que se han producido en la escuela; pero también para empezar a pensar alternativas posibles, concretas y cercanas a la realidad social.

Si pensamos al trabajo como un constructo socio-histórico dinámico que está determinado por los cambios y las experiencias que los sujetos vivencian en el contexto y por lo tanto, también es una representación que los individuos van desarrollando antes y durante el proceso de socialización para y en el trabajo (Grinberg 2003), es necesario replantear las categorías de empleo y trabajo ya que al utilizarlas como categorías homologas se deja de lado variables esenciales para interpretar una realidad mucho más compleja. Es importante hacer una distinción relevante con discursos, prácticas y reivindicaciones actuales, con la racionalidad política que aplica técnicas de gobierno para “luchar” contra la desocupación abarcando una gama de “posibilidades” mucho más amplia, incluyendo subsidios o planes focalizados como formas de incluir a los sujetos/ familias sin trabajo. “(...) Es necesario volver a apelar a la categoría de trabajo como un derecho ciudadano, evitando la naturalización de la idea de contraprestación de un subsidio. El desafío es entonces volver a pensar la política como un espacio colectivo de expresión de los conflictos y arena de negociación, que apele a la construcción de un diagnóstico común basado en sus necesidades e intereses de todos los actores sociales”²⁰, tanto para el sector productivo como para el sector educativo.

Se hace necesario retomar las problemáticas del derecho a la educación y al trabajo y buscar como se puede redefinir la combinación de los derechos y los deberes entre el individuo y la sociedad en materia educativa y laboral. Esta claro que la economía social, y las escuelas populares autogestionadas dentro de esta lógica distinta, nos instala nuevamente frente a estas preocupaciones centrales ya que se basa en la mayoría de los casos en relaciones solidarias, cooperativas e igualitarias de trabajo y escolares (o pedagógicas).

Los movimientos sociales emergentes, ¿sólo son expresiones de la crisis social, económica y política?. Son formas políticas y económicas/ laborales de sustentación, alternativas a las configuraciones actuales del modelo, y que abren una ¿mínima? posibilidad de pensar un futuro distinto. No sólo son expresiones de una crisis, sino maneras de intentar construir una realidad distinta. De ahí la importancia de seguir explorando, analizando, debatiendo e intercambiando acerca de las características esenciales de estas

²⁰ Ver Levy E. (2002).

organizaciones, y del posible impacto en la sociedad que puedan tener sus discursos y sus prácticas en lo político, educativo, social y económico.

Para finalizar, creemos que la nueva economía social, personalizada en los movimientos sociales, interpela -desde hace algunos años y de alguna forma- a los funcionarios en términos de las funciones y objetivos estatales: los obliga a hacer lo que deben hacer en relación con la sociedad, desplazándolos del mero cumplimiento de rutinas burocráticas. Indica a los funcionarios cómo y dónde aplicar los recursos estatales para promover el desarrollo de la nueva economía social (Di Marco G. y Palomino H. 2004), “recuperar una empresa tendría que ser una política de Estado, que debería tener una participación más activa”²¹, pero también sabemos, creemos y sostenemos y como dice Rose N. (1997) la reconfiguración del poder político no puede ser bien entendida en término de oposición entre el Estado y el mercado: “nuevos mecanismos modulados y programados por las autoridades políticas están siendo utilizados para vincular los cálculos y las acciones de un heterogéneo conjunto de organizaciones, gobernándolas “a distancia” a través de la instrumentalización de una autonomía regulada. (...) Las racionalidades políticas actuales se basan y utilizan una gama de tecnologías que instalan y apoyan el proyecto civilizador modelando y gobernando las capacidades, competencias y voluntades de los sujetos, que están ya fuera del control formal de los poderes públicos”²².

En este punto creo que las escuelas populares autogestionadas son espacios 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 desmantelar en algún sentido y desde algún lugar los discursos y prácticas del MNER y volver a estructurarlo a su favor. De los actores mismos, de los que idean/ producen estos otros dispositivos pedagógicos, de los que lo difunden y de los que lo investigan depende que se conformen en producciones alternativas o emergentes para incluir -laboral y educativamente- a los que fueron excluidos o a los que nunca se los incluyo. Al igual que Foucault M. (1987) pienso que no hay poder sin resistencia o mejor aún donde hay poder hay resistencia, “los puntos de resistencias están en todas partes dentro de la red de poder”²³.

VII. Bibliografía

- Acuña C., Gociol J., Rosemberg D. y Ciancaglini S. (2004). Sin Patron. Fábricas y empresas recuperada por sus trabajadores. Una historia, una guía. Cooperativa de Trabajo Lavaca Ltd. Bs. As.
- Arendt H. (1996). ¿Qué es la autoridad?. En “Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política”. Ed. Península. Barcelona.

²¹ Entrevista a Eduardo Murúa. Presidente del MNER. Ver Sin Patron. Fábricas y empresas recuperada por sus trabajadores. Una historia, una guía. (2004).

²² Aquí retomo otro concepto esencial de la perspectiva anglofoucaultiana. De Marinis P. (1999) define a las Racionalidades Políticas como “campos discursivos de configuración cambiante en cuyo marco se produce un concepto del ejercicio del poder”, que implican una noción no homogénea de autoridad y son prácticas no normativas. La racionalidad da cuenta de la concordancia de reglas, formas de pensar y procedimientos tácticos que en el desarrollo logran construir una coherencia práctica en su despliegue. Constituyen una parte de nuestros modos de pensar y actuar sobre otros y nosotros.

²³ Foucault M. (1987). Pag. 117.

- Arroyo, M. (2001). "Educación en tiempos de exclusión". En Gentili y Frigotto (comp.): La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Colección Grupo de Trabajo. CLACSO, Bs. As.
- Bauman, Z. (2000). "Trabajo, consumismo y nuevos pobres". Editorial Gedisa. Buenos Aires.
- Bowles S. y Gintis H. (1981). "La instrucción escolar en la América capitalista". Siglo XXI, México.
- Caracciolo B. y Foti L. (2003). Economía solidaria y capital social. Contribuciones al desarrollo local, Paidós. Bs. As.
- de Marinis, Pablo (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, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Di marco G. y Palomino H. (2004). Construyendo sociedad y política. Los proyectos de los movimientos sociales en acción. Ediciones Jorge Baudino. Universidad Nacional de San Martín. Bs. As.
- Dubet F. y Martuccell D. (1996). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada.
- Foucault M. (1991). "La Gubernamentalidad". AA.VV., Espacios de Poder. La Piqueta, Madrid.
- Foucault. M. (1977). El juego de M. Foucault. En Saber y Verdad. Entrevista publicada en la revista Ornicar. N° 10. Pag. 171-202.
- Garreton M. A. (2002) Política y sociedad entre dos épocas. América Latina en el cambio de siglo. Edic. Homo Sapiens, Rosario. Primera Parte. Cap. 1. "Las orientaciones analíticas y la problemática latinoamericana".
- Gentili P. (2000). La exclusión y la escuela: el apartheid como política de ocultamiento. Ponencia presentada en el Paraninfo de la UERJ (Río de Janeiro, Brasil). En Gentili, P. (coordinador) Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. Santillana. Bs. As.
- Gramsci, A. (1974). Los intelectuales y la organización de la cultura. Nueva Visión. Bs. As.
- Grinberg S. (2003). El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares. UNSAM. Serie Cuadernos de Cátedra. Ediciones Jorge Baudino. Bs. As.
- Godio Julio. "Sociología del Trabajo y Política". Ed: ATUEL. Colección Punto Crítico. 2001. Cap. III: Política y Sociología del Trabajo: Temas centrales y articulaciones interdisciplinarias.
- Gomes Da Costa A. (2001). El adulto en el mundo de los adolescentes. En "Pedagogía de la presencia". Ed. Losada. Bs. As.
- Kantarovich. G., Kaplan, CV y Orce, V. (2006). Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: Socialización y Subjetivación.. En: Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Miño y Davila, Buenos Aires.
- Lazzarato y Negri (2001). Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad, DP&Editora, Río de Janeiro.
- Levy E. (2002). Des/empleo, pobreza y formación en la Argentina. Algunas consideraciones. CTA – Instituto de estudios y formación. Bs. As.
- Meirieu P. (1998). Frankenstein educador. Ed. Laertes educación. Barcelona.

- 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". Oficina de Publicaciones del CBC. UBA. Bs. As.
- Palomino H. (2002). "El movimiento de trabajadores de empresas recuperadas". Cátedra de relaciones de trabajo. Facultad de Cs. Sociales. UBA.
- Programa de Facultad Abierta / FFyL – UBA (2005). Las empresas recuperadas en Argentina.
- Ranciere J. (2003). El maestro ignorante. Ed. Laertes Educación. Barcelona.
- Riquelme, G. C. (1993) "La Comprensión del Mundo del Trabajo. Una propuesta alternativa para la enseñanza media". En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Junio 1993. Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores.
- Riquelme G. y Razquin P. (1997). "Prácticas de estudio y trabajo de universitarios. Hacia una valoración pedagógica". En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores.
- Rose N. (1997). "El gobierno en las democracias liberales 'avanzadas': del liberalismo al neoliberalismo". En: Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura (29).
- 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 J.C. Neffa. El trabajo del futuro. El futuro del trabajo. CLACSO, Buenos Aires.
- Thwaites Rey M. (1993). La noción gramsciana de hegemonía en el convulsionado fin de siglo. En: Doxa, Cuadernos de Ciencias Sociales, Año 1, N° 2. Bs. As.
- Sennett R. (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Ed. Anagrama. Barcelona.
- Svampa M. (2005). La sociedad excluyente. Ed. Taurus. Bs. As.
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos. Tendencias y desafíos. OSAL/Clacso. Revista N° 9. www.osal.clacso.org.
- Zibechi R. (2006). Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales. Ed. Tinta Limón. Bs. As.