

## **Pasado y presente de la noción de resistencia estudiantil: aportes a la investigación y a la enseñanza de sociología de la educación**

*Past and present of the notion of student resistance: contributions to research and education in the sociology of education*

**Eduardo Langer**

(UNSM-CONICET)- langereduardo@gmail.com

### **Resumen**

En este artículo nos proponemos describir las particularidades de la noción de resistencia estudiantil en el pasado y en el presente así como las formas en que esas características contribuyeron, y lo siguen haciendo, para pensar los aportes al campo de producción en investigación así como en la enseñanza de la sociología de la educación. La hipótesis a desarrollar es que junto con las transformaciones en las formaciones históricas y en los dispositivos pedagógicos a través de las reformas educativas, también hay modificaciones en aquello que consideramos resistencia según el contexto, el lugar, los sujetos y las dinámicas que allí se desarrollan. En la actualidad, la resistencia estudiantil ya no conlleva como hace algunas décadas fracaso escolar y social sino las potencialidades, las posibilidades, las formas de insistencia por continuar y sostener la escolaridad. Ello se realiza explorando la noción de resistencia tal como se produjo en el campo investigativo de la sociología de la educación en el pasado y en el presente, recuperando algunas de las transformaciones hacia la actualidad. A la vez, se desarrolla la relación entre la sociología de la educación y los estudios de gubernamentalidad para el estudio de las prácticas de resistencia.

### **Palabras Clave**

Resistencia Estudiantil; Sociología de la Educación; Gubernamentalidad; Pasado y presente.

### **Abstract:**

In this article we propose to describe the particularities of the notion of student resistance in the past and in the present as well as the ways in which they contribute to reflect on the field of research and the teaching of the sociology of education. The hypothesis is that along with the transformations of the historical formations and the pedagogical devices produced by educational reforms, the conception of resistance also changes according to the context, the place, the subjects and its social dynamics. Currently, the student resistance no longer represents, as it did a few decades ago, "the reproduction of the cycle of school and social failure" (Rockwell (2006: 6), but it now represents the potentialities, possibilities, and several ways of insistence coming from the people to continue and keep the schooling (Langer, 2017) This phenomenon can be known by exploring the notion of resistance, and through the recovering

of some of its transformations coming from the past to the present. This is a task that the research field of the sociology of education already did it and continue to do so. Therefore, in this article, we also discuss the relationship between the sociology of education and the governmentality studies in their usefulness for the study of the practices of student resistance.

**Keywords:**

Student Resistance; Sociology of Education; Governmentality; Past and Present.

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2018

Fecha de aprobación: 11 de diciembre de 2018

## **Pasado y presente de la noción de resistencia estudiantil: aportes a la investigación y a la enseñanza de sociología de la educación**

### **Introducción**

En este artículo nos proponemos describir las particularidades de la noción de resistencia estudiantil en el pasado y en el presente así como las formas en que esas características contribuyeron, y lo siguen haciendo, para pensar los aportes al campo de producción en investigación así como en la enseñanza de la sociología de la educación. La caracterización de esas prácticas de resistencia nos permitirá comprender y describir las distintas maneras en que se contrarrestan los mecanismos sociales y escolares que aseguran la reproducción escolar en las distintas épocas, por tanto las formas en las que se piensan y franquean las desigualdades sociales y escolares como aquellos ejes centrales que atraviesa la sociología de la educación.

Junto con las transformaciones<sup>15</sup> en las formaciones históricas y en los dispositivos pedagógicos a través de las reformas educativas, también hay modificaciones en aquello que consideramos resistencia según el contexto, el lugar, los sujetos y las dinámicas que allí se desarrollan. Por ello, aquí el eje central a desarrollar es que la noción de resistencia en la actualidad ya no conlleva, como hace algunas décadas, “la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social” (Rockwell, 2006, p. 6) sino las potencialidades, las posibilidades, las formas de insistencia por continuar y sostener la escolaridad (Langer, 2017). Así, el estudio de las técnicas y estrategias que utilizan los estudiantes para producir y acompañar o no esos procesos a la vez que pensar sobre las posibilidades o impedimentos que tienen los actores en sus condiciones sociales y laborales para favorecerlos, son algunos de los ejes claves en las agendas de producción en sociología de la educación.

Estudiar e investigar esta noción a través de las formas en que los sujetos la producen en las instituciones en la historia es central porque creemos que aportan nuevas miradas e interrogantes a la discusión del objeto de la disciplina y de las dimensiones centrales que la constituyen tal como es la desigualdad, el éxito, el fracaso, la escolaridad, las posibilidades y las potencias, entre algunas de las más importantes.

---

<sup>15</sup> Como desarrollaremos más adelante, los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 1991; Rose y Miller, 1992, 1992; O'Malley, 1996) ayudan a comprender las transformaciones sociales que se están produciendo en la actualidad.

Por tanto, a continuación se desarrollará la noción de resistencia tal como se produjo en el campo investigativo de la sociología de la educación en el pasado. Posteriormente, se retomará la noción en el presente, recuperando algunas de las transformaciones hacia la actualidad. Ello se realiza atendiendo a los modos de hablar, pensar y hacer que producen los sujetos en las escuelas a través de diversas y heterogéneas dinámicas institucionales en función de las condiciones históricas. Luego, se propone cerrar retomando la relación entre la sociología de la educación y los estudios de gubernamentalidad para el estudio de las prácticas de resistencia en la actualidad.

## 1. El pasado en las producciones sobre resistencia estudiantil

En este amplio marco de debates, aquí se realiza una exploración de algunos de los antecedentes centrales al concepto de resistencia estudiantil y sus contribuciones al campo de la sociología de la educación en la historia, 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, p. 3). La historia moderna de occidente, según Kaplan (2012), ha venido relacionando la peligrosidad social de 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 “encuentra en los románticos del antepasado siglo a sus progenitores, si no es que a sus ejemplares arquetipos” (Ferrarotti, 2007, p. 36).

En una perspectiva más filosófica que sociológica, la producción de Gramsci de fines del siglo XIX y principios del siglo XX 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). Esta concepción del poder y resistencia en su carácter de relación social es un aporte central para el campo disciplinar de la sociología de la educación, que significó la introducción en programas curriculares de universidades e institutos de formación. Gramsci es un autor enseñado e investigado en gran medida en este campo, aunque no provenga del mismo, para pensar las instituciones escolares y los sujetos que allí se encuentran resistiendo a los procesos de dominación.

Desde el campo propiamente dicho de la sociología de la educación, 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. 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, donde 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, p. 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 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.

No fue solamente Willis, sino que en formas semejantes Fine (1982) y Erickson (1984) mostraban cómo los estudiantes desertaban de las escuelas. El primero de estos autores lo hizo atendiendo a las formas en que los 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, p. 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.

Algunas de las críticas a este tipo de investigaciones, la realiza Delamont (2001) desde el propio 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, p. 67).

Odiar y no asistir a la escuela, el desprecio por los profesores y los compañeros son los estudiantes que resisten. Eso es resistencia para estos estudios de décadas atrás: la anti escuela. Esta crítica se vuelve aún más central en nuestra época en que todos los discursos van dirigidos a que a los estudiantes nada les interesa, son unos vagos, no quieren estudiar, sólo quieren una beca para comprarse y consumir. Pero, tal como trabajaremos más adelante, si tomamos la resistencia en formas opuestas a estas tradiciones, haciendo caso a Delamont (2001), podemos pensar que quienes defienden y valoran la escuela, creen que es importante y útil a pesar de que saben que no hay trabajo, hay desocupación o hay pobreza. Aquellas formas de resistir, insistir y pelear por tener educación, es uno de los ejes centrales de la enseñanza y la investigación en el campo de la sociología de la educación en la actualidad.

Algunos otros antecedentes relevantes en el campo de la sociología de la educación en relación a la noción, los encontramos en

Bernstein (1998), Baudelot y Establet (1990), Bowles y Gintis (1981), Althusser (1975), Viegas Fernandes (1988), Aggleton y Whitty (1985), entre otros. Para Bernstein (1998) 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. Baudelot y Establet (1990), Bowles y Gintis (1981) y Althusser (1975) 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 aquellas 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 (1988), Aggleton y Whitty (1985) han avanzado en la construcción de criterios de interpretación del comportamiento del alumnado (Bonafant, 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 para 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.

A diferencia de muchas de estas visiones, quizás como crítica a esas producciones clásicas del campo de la sociología de la educación, en Foucault (1988) las relaciones de resistencia no tienen la función principal de desestructurar un poder de clase. En ese sentido, no buscan ser luchas revolucionarias. 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 son constitutivas de toda relación de poder en las instituciones:

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, p. 90).

Para este autor, 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” (Deleuze, 2008, p. 8). Es decir, para Foucault el acto de resistencia es la lucha cotidiana de los hombres que atraviesan a las instituciones. Esta además decir que Foucault se introduce y tiene mucha incidencia en la sociología de la educación vía *Vigilar y Castigar* durante los 80` y luego se va profundizando esos debates (Grinberg, 2016) y la agenda (Graizer, 2016) foucaulteanos en educación hacia nuestra actualidad.

Casi en paralelo a esos trabajos, 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, p. 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, p. 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, p. 32).

Consideramos central este aporte de Giroux para el campo de la sociología de la educación como crítica a aquellos procesos de investigación en torno a las resistencias “radicales” atendiendo y haciendo énfasis 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, p. 95).

A través de esas formas, 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 histórico, económico, político y social 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, algo en lo cual -como escribimos con anterioridad- cayeron muchas de las tradiciones en el campo de la sociología de la educación.

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, p. 22). Importa recuperar esas preguntas que son centrales para pensar la actualidad, las experiencias de escolarización en el presente que desde el campo de la sociología de la educación no se produjo sino hasta la primera década del siglo XX, tal como seguimos a continuación.

## **2. Hacia el presente de la resistencia: potencias, posibilidades e insistencias cotidianas de los estudiantes**

El interrogante actual sobre las posibilidades o no de la rebeldía, como la única posibilidad de salvarnos o no de la robotización de la humanidad que nos está amenazando (Kristeva, 1999), es una pregunta por 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.

En clara sintonía con Foucault (2008) y Deleuze (2008) sobre los procesos de desarrollo y codificación de la resistencia y de la creación de espacios sociales marginales, para Scott (2000) “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, p. 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>16</sup> (p. 115). Creemos que las

---

<sup>16</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).

simulaciones y las no simulaciones, los silencios<sup>17</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, p. 113) 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. 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, p. 176).

Este autor, James Scott, no tuvo ni tiene aún 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. Algo que, por supuesto, sería central para avanzar en el estudio de los aspectos cotidianos de los sujetos, las instituciones y las potencias de las resistencias.

Quizás es 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, p. 109).

En clara sintonía con lo hallado por Rockwell (2012), nos hemos encontrado con prácticas de resistencia que no implican fracaso en nuestras sociedades (Langer, 2017), no son anti-escuela, sino que

---

<sup>17</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).

constituyen luchas por estar, entrar, por defender el espacio escolar. Sostenemos que es desde estos lugares teóricos y políticos que hay que acercarse a la enseñanza y a los procesos de investigación desde el campo de la sociología de la educación. Es decir, en el presente, resistir es, probablemente, sostener y adherir a una innumerable secuencia de conflictos de las escuelas (Redondo, 2004) que reclaman la atención de un Estado que, la mayoría de las veces, ha dejado de solventar lo mínimo para que funcionen frente al abismo de esos “deterioros fatalmente determinado” (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. Son múltiples aportes al campo de la sociología de la educación.

Hoy 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, p. 89). Así, hay múltiples formas de resistencia, incluso como defensa del *statu quo* (Feito, 2010). De hecho, a las resistencias las conocemos con cierta precisión porque “en la vida cotidiana una gran mayoría de sujetos sociales la están ejerciendo” (Negri, 2001, 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, p. 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, p. 67). No se trata aquí de caracterizar las prácticas de resistencia desde un eminente carácter

clasista<sup>18</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.

Aquí es central la idea de la resistencia como potencia y como posibilidad (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, p. 4). Acercarnos desde estos modos a la enseñanza y a 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. Con sus tensiones, sus propias lógicas, sus contradicciones, también con sus potenciales y sus posibilidades. En estos intersticios es que la producción en sociología de la educación debe debatir y producir.

Esas prácticas de las minorías o *los de abajo*, según Zibechi (2008), conforman ese amplio conglomerado que incluye a todos y

---

<sup>18</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).

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 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, p. 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 pensamos en términos de movimiento de indignados, sí exploramos 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 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 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 y las sociólogos y sociólogas de la educación nos tendríamos que dedicar un poco más a ello.

En el presente es posible identificar la emergencia de nuevas formas 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 mayor desigualdad construyen y afirman tanto fuera como adentro de la escuela, así como en sus barrios.

Ahora bien, la noción de resistencia que desde estas producciones se realizan creemos que tienen una impronta ligada al campo de la sociología de la educación y, también, a las formas en que los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 1991) entran a jugar un papel preponderante en la disciplina, en la enseñanza y en la investigación, tal como cerramos este artículo a continuación.

### **3. A modo de cierre: sociología de la educación, estudios de gubernamentalidad y resistencias**

Aquí 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 (Grinberg y Langer, 2014) en el marco de procesos más generales que conllevan las

preguntas por las formas del gobierno<sup>19</sup> de la población en la historia, así como por las formas de no ser gobernados.

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 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, p. 58).

En este sentido, 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). 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, p. 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. 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

---

<sup>19</sup> 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.

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

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 disociado 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).

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 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 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, p. 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, p. 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, p. 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). 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, p. 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, p. 269). Entonces, la idea de “contraconducta”, según la expresión de Foucault, es una noción central para el análisis de las técnicas de sujeción y las prácticas de subjetivación. Así, el desarrollo de la relación entre sociología de la educación y gubernamentalidad involucra, considerar todo ese amplio campo de 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. Estos son, quizás, los principales desafíos para la agenda de producción en el campo.

#### **4. Bibliografía referenciada**

Aggleton, P. (1987): *Rebels without a cause? Middle Class youth and the transition from school to work*. Barcombe, Falmer Press.

- Aggleton, P. y Whitty, G. (1985): Rebels without a cause? Socialization subcultural style among the children of the New Middle Classes, *Sociology of Education*, vol. 58. Pp. 320-335.
- Alabarces, P. (2008): Un itinerario y algunas apuestas, *Alabarces, P. y Rodríguez M. G. (Comp.) (2008): Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Buenos Aires, Argentina. Paidós. Pp. 15-27.
- Althusser L. (1975): *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Argentina. Nueva Visión.
- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (2009): *Sociología de las instituciones: Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid, España. Morata.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1990): *La escuela Capitalista*. México, Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, España. Ed. Morata. Bonal, X.
- Bernstein, B. (1998): *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, España. Paidós.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI.
- Caruso, M. (2005): *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires, Argentina, Prometeo Libros.
- Davidson, A. (2012): Elogio de la contraconducta, *Revista de Estudios Sociales*, N° 43, Bogotá, Pp. 152- 164.
- Delamont, S. (2001): Las «ovejas negras»: los «gamberros» y la sociología de la educación, *Revista de Educación*, N° 324, Reino Unido, Pp. 61-77.
- Deleuze, G. (2008): *Foucault*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2005): *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Erickson, F. (1984): School Literacy, Reasoning and Civility, *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?, *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales*, Universidad Nacional de San Luis, Año 8 – N° 14.
- Feito, R. (2010): *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona, España, Editorial Grao.
- Ferrarotti, F. (2007): Las historias de vida como método, en *Convergencia*, Vol. 14, N° 44, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, Pp. 15-40.
- Fine, M. (1982): *Examining Inequity: View From Urban Schools*. Unlv. Pennsylvania, Unpublished Manuscript.
- Foucault, M. (1988): El sujeto y el poder, *H.L. Dreyfus y P. Rabinow: Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM, Pp. 227-242.
- Foucault, M. (1991): La Gubernamentalidad, en AA.VV., *Espacios de Poder*. Madrid, España, La Piqueta, Pp. 9-26.

- Foucault, M. (1994): La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad, en *Hermeneutica del Sujeto*. Madrid, España, Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1995): ¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung). Conferencia pronunciada el 27 de Mayo de 1978, *Daimón, Revista de Filosofía*, Nº 11. Pp. 5-26.
- Foucault, M. (2006): *Seguridad, territorio, población*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008): *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (1993): *Living Dangerously. Multiculturalism and the politics of difference*, New York, Ed. Peter Lang.
- Giroux, H. (1984): *Theory and Resistance in Education: a pedagogy for the opposition*. London, Heinemann.
- González Calleja, E. (2009): *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España contemporánea. 1865-2008*. España, Alianza Editorial.
- Gramsci, A. (1970): La cuestión de los jóvenes, en *Antologías. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. Argentina, Siglo XXI Editores.
- Gramsci, A. (1974): *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Graizer, O. (2016): Debatir una agenda foucaultea para el estudio de la educación, en Langer, E. y Buenaventura, B. (Comp.). *Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte*. Argentina, Del Gato Gris.
- Grinberg, S. (2007): Gubernamentalidad: estudios y perspectivas, en *Revista Argentina de Sociología*, Año 5 – Nº 8, Buenos Aires, 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*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2014): Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento, *Revista del IICE*, Nº 34, Pp. 29-46.
- Grinberg, S. (2016): Debates foucaulteaños en educación: la crítica interpelada, en Langer, E. y Buenaventura, B. (Comp.). *Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte*, Argentina: Del Gato Gris.
- Hessel, S. (2006): *Comprometeos. Ya no basta con indignarse. Conversaciones con Gilles Vanderpooten*. Barcelona, España, Ediciones Destino.
- 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*, Buenos Aires, CLACSO, Pp. 63-70.
- 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, *Power and ideology in education*, New York, Oxford University Press.
- Kessler, G. (2004): *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós/Tramas sociales.
- Kristeva, J. (1999): *Sentido y sinsentido de la rebeldía. Literatura y psicoanálisis*, Santiago de Chile, Cuarto Propio.
- Langer, E. (2012): *Resistencia y Educación. Análisis de las prácticas discursivas de un dispositivo pedagógico emergente de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina)*. Alemania, Editorial académica española.
- Langer, E. (2017): Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes. Rada Tilly, Del Gato Gris.
- Larrosa, J. (1995): *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: Las ediciones de La Piqueta.
- 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*, Buenos Aires, Argentina, Ed. Tinta Limón.
- 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*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Nueva Visión, 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*, Buenos Aires, Argentina Ed. Tinta Limón, Pp. 217-234.
- Lucea Ayala, V. (2005): *Rebeldes y amotinados. Protesta popular y resistencia campesina en Zaragoza (1890- 1905)*, Zaragoza, España, Colección estudios.
- Miller, P. y Rose, N. (1990): “Governing Economic Life”, *Economy and Society*, London, Routledge, Pp. 1-31.
- Negri, T. (2001): Contrapoder, en Fontana E., Fontana N., Gago V., Santucho M., Scolnik S. y Sztulwark D. (Comps) (2001). *Contrapoder. Una introducción*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones de mano en mano, 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*, Londres, UCL Press.
- Onfray, M. (2011): *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*, Barcelona, España, Anagrama/ Colección Argumentos.
- Perea Acevedo, A. J. (2009): *Estética de la existencia. Las prácticas de sí como ejercicio de libertad, poder y resistencia en Michel Foucault*. Bogotá, Colombia, Impreso por autor.
- Redondo, P. (2004): *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Reguillo, R. (2012): *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires, Argentina, Siglo veintiuno editores.

- 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?, *Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*, Buenos Aires.
- Rose, N. (1996): Identidad, genealogía, historia, *Hall S. y Du Gay P. (comps). Cuestiones de identidad cultural*, Madrid, España, Amorrortu editors, Pp. 214-250.
- Rose, N. (1997): El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo, *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. N° 2. Pp. 173-205.
- Sauvy, A. (1971): *La rebelión de los jóvenes*, Barcelona: DOPESA.
- Scott, J. (2000): *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México, Ediciones Era.
- Seoane J. y Taddei E. (2001): *Resistencias mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. Buenos Aires, Argentina, CLACSO.
- Valenzuela, E. (1984): *La rebelión de los jóvenes. Un estudio sobre anomia social*, Santiago-Chile, Ediciones Sur.
- Viegas Fernandes, J. (1988): From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance, *British Journal of Sociology of Education*, V. 9. Pp. 169-180.
- Willis, P. (1978): *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, España, Akal Ediciones.
- Zibechi, R. (2008): *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*, Buenos Aires, Argentina, Ed. La Vaca.