



Grupo Temático N° 13: Hegemonía, formación de los trabajadores y proceso de trabajo
Coordinadores: Claudia Figari, Nuria Giniger y Dana Hirsch

**Tensiones en los procesos de formación de los trabajadores docentes en los espacios
laborales. Las Jornadas de la Nueva Escuela Secundaria Neuquina**

Autor/es: María José Laurente

E – mails: marijolaurente@yahoo.com.ar

Autor/es: Ema Paula Penas

E – mails: paulapenas@hotmail.com

Autor/es: Graciela Huenchunao

E – mails: huenchunao@gmail.com

Autor/es: Benjamín Muñoz

Emails: odin_bronxi@hotmail.com

**Pertenencia institucional: Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Nacional
del Comahue**

Introducción

A partir de la práctica de investigación acerca de la reconfiguración del trabajo docente en la escuela secundaria, formulamos en esta ocasión interrogantes que articulan la formación y el trabajo, nos preguntamos cuáles son los sentidos que adquieren para los colectivos docentes los procesos formativos en el espacio de trabajo, dando cuenta de la complejidad que ese proceso entraña. Proceso no homogéneo, ni unidireccional, en el que se tensionan intencionalidades e intereses desde la política hegemónica, con los intereses de los propios trabajadores docentes. Así, tanto desde la planificación, como desde la puesta en marcha de los

dispositivos, con sus estrategias y contenidos, es posible visualizar consensos, disputas y conflictos.

Consideramos que la Pedagogía del Trabajo CríticaRadical nos aporta herramientas fértiles e interesantes contribuciones para interpelar e indagar esos sentidos, y para identificar los específicos contenidos que se le asigna a la formación en un tiempo espacio particular: la escuela secundaria hoy en la norpatagonia. Su trama conceptual ayuda a pensar los enclaves en los cuales se produce la codificación de los nuevos contenidos y reflexionar sobre la complejidad de estos procesos que van siendo moldeados de manera particular, pero que trazan, que esbozan –al mismo tiempo- ciertas líneas estructurales sobre la formación en los ámbitos laborales. Así, este campo de estudio enfatiza fundamentalmente en las características que asume la relación trabajo-formación analizada desde el prisma de las relaciones de poder, los procesos de construcción de hegemonía/consentimiento/resistencia y, materializada en los particulares ámbitos de trabajo. Nos interesa rescatar esta forma de interpretar esta relación como relación conflictual, no cosificada de los procesos de producción del poder. Nos preguntamos cómo se manifiestan, se ocultan, se dirimen, se eluden estos procesos en este particular lugar de trabajo, la escuela. ¿Qué estrategias y contenidos se ponen en juego en los procesos de construcción de hegemonía, cómo los resisten, asumen, moldean los propios trabajadores?

El aporte de Gramsci resulta ineludible a la hora de abordar los procesos formativos y apelar a los conceptos de hegemonía/contrahegemonía, como así también cuando avanzamos en la comprensión y discernimiento entre los procesos de consenso y consentimiento, articulados a las bases tanto materiales como simbólicas de producción y reproducción de la vida social. Asimismo nos permite focalizar el papel central que asumen los intelectuales orgánicos al intentar construir estrategias y contenidos que permitan educar el consenso. Nos referimos en particular al consenso necesario de los trabajadores para perfeccionar los mecanismos de dominación de las clases dirigentes en nuestro tiempo presente. En base a estos desarrollos, LúciaWanderleyNeves(2009) aporta una interesante perspectiva que nos ayuda a descifrar el contenido y los dispositivos pedagógicos que se van construyendo en la que denomina “La nueva Pedagogía de la Hegemonía: estrategias del capital para educar el consenso”. Desde estas tramas conceptuales es que avanzamos en desnaturalizar, develar y criticar los



mecanismos con los cuales se pretende formar a este particular sujeto docente, desde los parámetros que adquiere esta nueva sociabilidad en los ámbitos de trabajo.

Para poder comprender las características que asumen esos procesos de disputa, en los cuales son puestos en juego tanto los saberes de expertos como los conocimientos y valores de los propios trabajadores, sostenemos una mirada desnaturalizadora, tendiente a capturar las intencionalidades en el disciplinamiento de la fuerza laboral, pero interpretándola en un complejo más amplio de totalidad histórica, en tanto cada fenómeno particular sólo puede ser comprendido en relación con el todo, del cual a su vez es expresión. Así entendida la realidad, como dialéctica entre ser y conciencia, implica reconocer un conjunto de relaciones que constituyen una totalidad concreta. Ese conjunto de relaciones permite entender la esencia de una totalidad, por lo cual, desde el materialismo histórico, metodológicamente no es suficiente el análisis de las partes de manera aislada, ni la imposición de la generalidad sobre aquéllas; sino que son las dos vías al mismo tiempo, la interrelación entre las diversas partes que constituyen la totalidad, y el juego recíproco de cada una de ellas.

Esta mirada desnaturalizadora también posibilitará, en una mirada minuciosa, capturar cómo se dirimen los espacios de fuga de ese poder hegemónico, cómo y cuáles son las respuestas, acciones y posiciones que se van dando los trabajadores.

Específicamente el espacio de trabajo docente que aquí sometemos a escrutinio crítico, es la escuela; este particular complejo social en el cual se superponen mandatos, expectativas, demandas de distintos sectores sociales. Analizamos la escuela en tanto expresión del mandato estatal, pero también como expresión de las pujas de intereses de la Sociedad Civil.

Así, el concepto de “Sociedad Civil” asume relevancia para pensar las instituciones educativas, en tanto son analizadas como un escenario en el que se despliega cotidianamente la lucha política, un lugar en que se encuentran las fuerzas políticas al tiempo que se constituyen como tales. La escuela, como ámbito laboral en el que se articula el Estado y la Sociedad Civil, expone tanto las posiciones de las clases dominantes, como la presencia de las clases subalternas, con las diversas acciones posibles en los procesos de oposición y contrahegemonía. Por lo tanto cuando pensamos en la escuela y la abordamos en tanto espacio de trabajo, intentamos escrudiñar esa trama real, al decir de Rockwell (1987) una trama en permanente construcción, que articula historias locales —personales y colectivas- entre las

cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes para desafiar y recrear nuevos sentidos a las prácticas que allí transcurren.

Esa es la perspectiva desde la que queremos profundizar estos análisis, el prisma que nos permite adentrarnos en esa particular confluencia donde se tejen las contradicciones y se generan las luchas de fuerza entre “mandatos y demandas”. Desde allí es que también entendemos que la política educativa “no es aquella que planifica la clase dominante sino la que es capaz de llevar a cabo con relación al grado de oposición de las fuerzas subalternas con el objeto de mantener y asegurar su poder” (Morgenstern, 1986: 77)

En este caso, analizamos como enclave específico las Jornadas de la Nueva Escuela Secundaria Neuquina realizadas en los primeros días del ciclo escolar 2015. Dichas Jornadas se enmarcan en la Política Educativa de la Provincia para direccionar la implementación de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE).

El abordaje metodológico que realizamos es de tipo cualitativo. Privilegiamos desde un enfoque dialéctico relacional los referentes empíricos de una serie de entrevistas a docentes, supervisores y representantes gremiales; el análisis de la normativa provincial y nacional -referenciada por los sujetos entrevistados-, de los documentos emitidos tanto por la Comisión técnica, como por grupos de docentes de diferentes instituciones y por el Sindicato docente.

El cuerpo de esta exposición está organizado en cuatro apartados. El primero de ellos nos permitirá ubicar las notas distintivas del contexto en el que este específico enclave analizado cobra sentido, así como explicitar y relacionar las aristas particulares para comprender las lógicas, tradiciones e intereses de los distintos sectores que se expresan.

El segundo, en el que ofrecemos una descripción y análisis del dispositivo pedagógico planificado, delineado y propuesto por el gobierno neuquino para estas Jornadas. Desde una lectura crítica marcamos posibles tensiones en términos de las políticas educativas y laborales.

Es en el tercer apartado donde desplegamos argumentos para comprender la dinámica de propuestas, acciones y planteos que desde diferentes posiciones de los colectivos docentes señalan formas y ritmos en las relaciones de fuerza.

Por último, a partir del análisis del dispositivo pedagógico, elaboramos algunas reflexiones provisorias como punto de partida para seguir pensando sobre la proyección y el carácter contradictorio que anida en los procesos formativos en los espacios de trabajo de los docentes neuquinos.

1.- Acerca de la situación de producción del dispositivo pedagógico de las Jornadas de la Nueva Escuela Secundaria Neuquina

En el mes de febrero del 2015 en la Provincia de Neuquén el Consejo Provincial de Educación (CPE) informa sobre la realización de dos jornadas denominadas “Nueva Escuela Secundaria Neuquina”. Este enclave se encuadra en el proceso de dar curso a la implementación de la Ley Orgánica de Educación, Ley N° 2.945, sancionada en el mes de diciembre del 2014 en la provincia de Neuquén.

Muchos son los actores que coinciden en señalar que este proceso se inicia en el año 2010 como forma de acallar históricas situaciones conflictivas en torno a las reformas educativas. En dicho año se sanciona la Ley N° 2.742/10 por la cual se crea el “Foro Educativo Provincial”, con el objetivo de *“formular y elaborar los documentos que contengan las bases para la sanción de la Ley Orgánica Educativa Provincial.”*

Dicho foro, si bien convoca a participar, “concentra en los representantes del poder legislativo y ejecutivo provincial la toma de decisiones respecto de la agenda de debate, las modalidades de organización y de participación, siendo así, otra expresión de las tradiciones verticalistas en la forma de hacer política desde el estado provincial. A los protagonistas del sistema educativo –docentes, alumnos, padres- los ubica en el terreno de la participación *ex post* de la construcción de la agenda del debate, de la decisión y de la interpretación sobre las posiciones esgrimidas en el proceso”. (Barco, Cipressi, Dubinovski, Junge, Laurente & Rojo, 2012: 115). Cabe preguntarse si este estilo de participación *ex post* se convierte en una constante en los procesos de construcción de hegemonía, que asume características particulares en estas Jornadas del 2015.

En este proceso interesa destacar la tensa relación entre gobierno neuquino y el Sindicato docente ATEN (Asociación Trabajadores de la Educación de Neuquén).

Los momentos claves que signaron las particularidades del vínculo entre estos dos sectores son los que nos permiten comprender las direccionalidades que fueron asumiendo las políticas educativas en la provincia. Frente a las posiciones combativas del sindicato, el Estado provincial ha utilizado, en las últimas décadas, distintas y variadas estrategias para neutralizar los conflictos. En algunos momentos el juego implicó el retiro, por parte del gobierno, de decisiones tomadas e incluso normas ya sancionadas que fueron fuertemente resistidas, combatidas y puestas a debate público por parte del sindicato y de distintos grupos y sectores populares. En otros momentos, “la estrategia más extrema en la gestión del conflicto consistió en el uso explícito de la violencia institucional como mecanismo de decisión. El caso más evidente y cruel fue el fusilamiento del compañero Carlos Fuentealba por ser partícipe de una protesta docente” ((Barco, Cipressi, Dubinovski, Junge, Laurente & Rojo, 2012: 114). Allí la dominación asume su rostro más brutal, la represión directa.

Sin embargo, esta estrategia fue fuertemente resistida y el gobierno necesitó ir modificando medularmente los procesos de participación en la búsqueda de consenso y avanzar hacia propuestas más orientadas para la construcción de la “nueva ciudadanía” ya que “la obtención del consenso se torna cada vez más un instrumento imprescindible para que un proyecto de sociedad se convierta en hegemónico, asumiendo la dirección político-cultural en la perspectiva de la conservación o de la transformación del conjunto de la existencia social” (WanderleyNeves, 2009: 20). A tono con las refinadas estrategias puesta de manifiesto por el capitalismo desde la lógica de la tercera vía, el Estado Educador insiste en ensayar instancias de “*participación admitida*”, enmarcando claramente los límites y posibilidades de dicha participación.

Se manifiesta allí, en el juego de marcación y desplazamiento de los límites, la definición de un territorio que se torna campo de disputa político y cultural en tanto son diferenciados los sentidos y alcances de dicha participación, el forcejeo se manifiesta en la dinámica entre aceptación y consenso, consentimiento y resistencia.

Leemos como parte de esta estrategia tanto la sanción de la Ley de Educación Nacional- con sospechosas continuidades con la Ley Federal- como la aprobación de la Ley 2.945/14 de la Provincia del Neuquén. Es en este contexto, donde el gobierno neuquino busca “armonizar” los supuestos intereses provinciales acoplado la LOE al marco impuesto por las políticas

educativas nacionales. Estos acuerdos exceden el campo educativo y se articulan a las dinámicas y racionalidades que priman en los intereses económicos corporativos que concentran el desarrollo capitalista desde la lógica extractivista. Analizando rupturas y continuidades uno de los entrevistados plantea que *“el gobierno usa otra estrategia, quizá un poco más despacio, quizá con otro contexto, por el fracking y todo eso... , pero está pasando lo que en otro momento se evitó que pase”*.

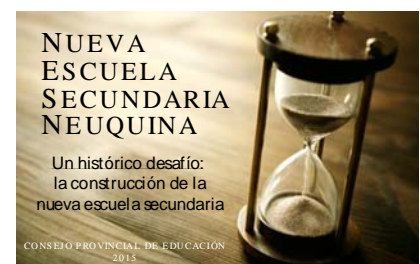


En relación al particular estilo de hacer política desde el partido Movimiento Popular Neuquino, varios estudios coinciden en caracterizar al Estado provincial neuquino como “Estado Partido”. Históricamente se trata de una fuerza que construyó y mantuvo su legitimidad a través de “la formación de una matriz clientelar en lo económico, en lo político y en lo social” (Barco, Cipressi, Dubinovski, Junge, Laurente & Rojo, 2012: 113). En el campo educativo el Estado partido articuló una serie de medidas para canalizar y neutralizar los conflictos, fundamentalmente en la fuerte disputa con ATEN como gremio movilizado y contestario.

2. Análisis del diseño del Dispositivo creado desde la Pedagogía Gubernamental: Jornadas de discusión abierta

El dispositivo pedagógico que penetra los muros escolares es diseñado por la Comisión Provincial conformada a partir de la Resolución 1.368/14¹.

Si mantenemos el foco en la relación formación/trabajo,



¹ La **Resolución 1368/2014** presenta los lineamientos políticos para la construcción de acuerdos jurisdiccionales, crea la Comisión Provincial conformada por: el Director General del Nivel Medio a cargo de la coordinación de dicha comisión, el Director General de Enseñanza Técnica y Formación Profesional, el Director de Enseñanza Privada, el Director de la Modalidad Estético Expresiva, el Director de la Modalidad Educación Física, el Vocal de Nivel Medio del Cuerpo Colegio en representación del ejecutivo, el Vocal de Nivel Primario del Cuerpo Colegio en representación del ejecutivo, dos Vocales de la Junta de Clasificación de Nivel Medio Técnico y Superior: uno en representación de la Vocalía del Ejecutivo, y uno en representación de la Vocalía electa por los docentes, el jefe de supervisores de Nivel Medio, el Vocal Nivel Medio representante de la Vocalía electa por los docentes, el Vocal representante de la Vocalía por los consejeros escolares, un integrante del equipo técnico de la Dirección de Nivel Medio y un integrante del equipo técnico de la Dirección Técnica y Formación Profesional.

desde la perspectiva de la pedagogía del trabajo crítica radical nos interrogamos sobre cómo se piensa la multiplicación de este “paquete didáctico” en el conjunto de los colegios secundarios neuquinos, en cómo se entiende el trabajo de los equipos directivos que deberán conducir esta práctica formativa concreta. También, en el conjunto de elementos articulados de cualquier situación educativa: qué, cómo, cuándo, dónde, quiénes, a quiénes, y también su direccionalidad política ¿para qué?. Si la intencionalidad gubernamental es formativa, habrá que ver en qué sentido y cuáles son las relaciones de poder, liberación, los juegos de consentimientos y resistencia que concretamente genera este dispositivo puesto en juego en las escuelas, en los espacios de trabajo de los docentes.

En este caso, bajo la legalidad ministerial se define que en todas las escuelas se realicen dos jornadas de “Discusión abierta institucional”, con suspensión de clases, de asistencia obligatoria para todos los docentes y, orientadas por los documentos construidos por la Comisión Provincial. El dispositivo se presenta a través de un formato digitalizado e impreso con la prescripción sobre actividades en las cuales se precisan formas y espacios para registrar las respuestas de los docentes. Como recursos didácticos se anexan dos archivos power-point con orientaciones para la presentación de la jornada, una selección de fragmentos de la legislación y links para acceder a recortes de conferencias de especialistas en temáticas específicas en escuela e inclusión². Otro requisito formal, que deben cumplir los equipos directivos es la elaboración de un registro que dé cuenta de las tareas realizadas por los docentes en cada escuela. Este insumo debe ser elevado a la Comisión provincial.



Montado sobre la estructura de división del trabajo en la burocracia estatal la Comisión envía a la Dirección de Nivel, a las Supervisiones y éstas a los directivos, los documentos digitalizados.

²Una dirección de internet remite a un video con una charla de Flavia Terigi <https://www.youtube.com/watch?v=oP206ZZ2x-s>

En relación a los contenidos explícitos se destaca el encuadramiento de la legalidad de la Nueva Escuela Secundaria, presentando insistentemente el marco normativo nacional³, incluso con más poder performativo que el sostén normativo provincial. En todo momento los planteos se desarrollan en torno a dos ejes: la obligatoriedad y la inclusión.

Al mismo tiempo que caracterizan al recién nacido prototipo neuquino⁴ como un modelo de educación inclusiva, permanente, científica, integral y con justicia social, se apela a un nosotros desde el que sentar las bases que definen la nueva escuela secundaria neuquina. “*Nuestro debate en las escuelas*”, tal vez esta forma de dirigirse a los docentes, pretende crear una atmósfera entusiasta y aglutinadora, que utiliza una primera persona del plural ficticia, ¿Quiénes somos nosotros?, ¿qué “incluye”?, tal vez para aceitar el proceso de penetración de la pedagogía gubernamental. De hecho, este punto será eje de confrontación con parte de la docencia provincial.

La Comisión Provincial planificó un dispositivo de discusión abierta a realizarse en ocho horas reloj, a través de un formato clásico de preguntas y respuestas ceñidas a cuadrículas. Consistente en la línea de política educativa proclamada, este dispositivo, se asienta sobre leyes, resoluciones y documentos oficiales. Los integrantes de la Comisión se esmeran en ubicar los pilares y los marcos que soportan –y tal vez enjaulan- la supuesta “*discusión abierta*” que predicán en el título de la Jornada. La modalidad de construcción del dispositivo fue, en parte uno de los puntos que desde la Supervisión generó resquemores, planteando que “*nos dejan solos frente a los docentes*”, y que es una línea que desconoce los avances y trabajos realizados en el proceso de construcción de planes de estudio y propuestas curriculares de diferentes experiencias locales.

³En diapositivas de un powerpoint titulado “Marco político pedagógico” se desarrollan los ejes que interesan destacar de la Ley Educativa Nacional: obligatoriedad-inclusión-igualdad también se nombran las resoluciones del Consejo Federal Educativo que refieren al tema (Resoluciones 79/09, 84/09, 88/09, 93/09, 102/10, 103/10, 111/10, 120/10, 123/10, 142/11, 156/11, 179/12, 188/12, 190/12, 191/12, 210/13)

⁴ La Ley educativa neuquina, N° 2945 reserva el capítulo III para la educación secundaria, definida en el artículo 44 como obligatoria y “destinada a las adolescentes y jóvenes y adultos que hayan aprobado el Nivel Primario”. La selección realizada para la presentación del powerpoint incluye una breve referencia a los artículos del capítulo III y destaca que tanto la estructura como las modalidades de nivel se trata de ratificaciones de los acuerdos federales, en el marco del CFE.

En cuanto a las regulaciones se citan dos resoluciones del Consejo Provincial de Educación provincial, la Resolución 1368/14 y la 97/2015 en las que se establece la duración de los ciclos de la escuela secundaria: uno básico (2 años), orientado (tres o cuatro años).

El dispositivo supone una serie de agencias y criterios en la división social del trabajo que en este caso claramente diferencia responsabilidades entre Comisión Provincial, supervisores, directivos y docentes. De todos modos, a pesar del orden jerárquico de la burocracia escolar hay dos elementos del material curricular de la pedagogía gubernamental que llaman la atención. El primero de ellos es la degradación y desconfianza en la habilidad de los directivos para orientar la discusión. Textualmente en el documento enviado a los trabajadores que conducen las instituciones educativas de nivel medio se puede leer:

“A continuación se realizan algunas recomendaciones para estructurar el trabajo de esta jornada a partir de los siguientes momentos:

*-Inicio: al dar apertura al trabajo de cada jornada resulta relevante establecer el propósito del encuentro (**Deseamos como institución hoy poder lograr...**), presentar las temáticas de discusión y la organización del trabajo previsto. Esto facilita la convocatoria a la participación y posibilita que todos adviertan el trabajo a realizar desde un alcance más concreto y práctico.”⁵*

Un aspecto paradójico del diseño pedagógico de este dispositivo es que exhibe la pedagogía del gobierno para trabajar con los docentes neuquinos reproduciendo el mismo formato escolarizado que cuestiona, al tiempo que apela a la búsqueda de nuevos formatos para la escuela secundaria inclusiva.

Otro elemento que no puede dejar de llamar la atención es en relación a la última actividad que planifican para la segunda Jornada. Allí se plantea como contenido de una de las actividades propuestas para los docentes: leer reflexivamente un texto escrito – supuestamente- por una docente: *El reflejo de una experiencia ante el desafío de ser parte de la nueva escuela secundaria*, texto que la Comisión Provincial selecciona para trabajar en la segunda Jornada. Algunos párrafos, no sólo deslegitiman la función intelectual de los docentes, sino que claramente los ubica en un sector reticente a los cambios y responsables por la situación en la que está la educación en nuestros días. Versión descontextualizada que reproduce un enfoque neoconservador, individualista y sometido en relación a las históricas discusiones sobre el sentido del trabajo en educación. Da cuenta de un docente enajenado, alejado de la comprensión holística y del sentido de su trabajo.

⁵ El señalamiento en negrita es nuestro; el texto transcrito literalmente es producción de la Comisión Provincial.

Desde el inicio se ubica como alguien que realiza el “oficio docente”, que discute con colegas y que recuerda: *“Últimamente en mi provincia los profesores hemos atravesado cambios y pareciera que a todos nos llega porque hay pasos dados que positivamente ya no tienen vuelta atrás, son conquistas de nuestro sistema.”* El histórico desafío de la Nueva Escuela Secundaria queda así consagrado ya por la sanción de la Ley, que aunque no se nombre explícitamente supone ser el instrumento que consagró el cambio: *“que hoy todos tienen que estar en la escuela”*. Esta meta la lleva a preguntarse en primera persona: *“¿cómo hago para repensar mi tarea diaria de enseñanza y responder a las necesidades particulares de aprendizaje de cada uno de mis estudiantes?, ¿cómo hacemos como institución para que todos los adolescentes y jóvenes cursen la escuela secundaria?”* La docente y la institución se enfrentan a este mandato que *“causó diferentes reacciones. Algunos se oponían sin conocer lo que se proponía, otros estaban muy temerosos por rumores que decían que muchos profesores nos íbamos a quedar sin trabajo e incluso fuera del sistema. Algunos profes, en esos encuentros estaban como congelados, escuchaban y observaban sin participar ni involucrarse mucho, como sospechando de los cambios. Finalmente otros, discutían, buscaban en internet las normativas como así bibliografía de referencia, analizaban los planes de estudio y revisaban los contenidos, repensaban el lugar de la evaluación, los formatos escolares y las formas de gestión institucional; todas acciones que trataban de convencer al resto de que estábamos ante la oportunidad de pensar y debatir juntos la escuela secundaria que hoy nuestras alumnos necesitan.”* Desde esta “lectura del mundo”, la docente elegida por la pedagogía gubernamental confiesa que decidió *“dejar de escuchar pasivamente y probar”*, así se ubica como sujeto de acción y dice (debo): *jugarme, dar mi opinión, juntarme a leer con mis compañeros del departamento, estudiar en qué consistían los cambios y hacer todas aquellas acciones que tanto pedía a mis alumnos por la materia. Más allá de las distancias, ahora era el turno de que yo me comprometiera con mi trabajo, mi tarea de todos los días y estuviera dispuesta a proponer, a aprender”*. Este aparente compromiso con los estudiantes le exige así, a la docente, renunciar a toda conciencia crítica como trabajadora, expresada en estos términos. *“Es por eso, que involucrarme ha implicado dejar de lado las preocupaciones en torno a mí como docente para focalizarme en mis estudiantes como sujetos de derecho.”*

En esta carta se plasma un material curricular que define el trabajo docente que supone la Nueva Escuela Secundaria Neuquina, y coherente con los planteos legales previamente presentados, se esmera en articular la obligatoriedad, la inclusión y la participación en los márgenes del aula y la institución. Textualmente la Comisión Provincial expone los argumentos y señala hacia dónde deben dirigir sus esfuerzos los profesores al decir: *“La obligatoriedad no supone “bajar” o devaluar las expectativas de aprendizaje ni los horizontes de enseñanza del nivel, sino que nos obliga a la acción política, al excluir la resignación o la indiferencia, y nos llama al desafío de educar a todos a partir de plantearnos ¿qué cambios áulicos e institucionales necesitamos construir hoy para acompañar a nuestros estudiantes en su paso por la escuela secundaria?”*

Los cambios en la organización del proceso laboral toman en la situación de la docencia un carácter especial sobre el que aún queda pendiente seguir trabajando; sin embargo no podemos evadir las tendencias actuales. Como plantea Figari (2009), lo nuevo en el marco del toyotismo, tiene que ver con las herramientas puestas en juego para la disputa de sentidos que se orientan hacia el logro del involucramiento de un trabajador entregando ya no sólo su fuerza física, sino fundamentalmente la capacidad intelectual que había ocultado como parte de las resistencias a la dominación capitalista. Herramientas que son contundentes a la hora del lograr el disciplinamiento de estos sujetos.

En síntesis, este dispositivo pretende articular una contundente base legal para la transformación educativa bajo el lema de la obligatoria educación secundaria inclusiva, con el deber docente de comprometerse en esta *“oportunidad histórica”*. Desde el diseño mismo del dispositivo observamos tensiones en instancias administrativas del sistema laboral docente, aplicando un nosotros que se pretende incluir forzosamente. Apelan así, a darle legitimidad en el marco de las reformas educativas globales que intentan sostener desde las históricas y contradictorias relaciones entre las políticas nacionales, provinciales y gremiales hacia el trabajo y la educación en Neuquén.

3. Acciones y posiciones de los trabajadores en relación al dispositivo pedagógico: entre el consentimiento y la resistencia

La eficacia y alcance del dispositivo pedagógico se juega en las relaciones sociales en las que se implementa, en la dinámica que toma. El devenir de las jornadas marca importantes

tensiones entre las prácticas gubernamentales, sindicales e institucionales; que se expresan en variedad de posiciones y acciones que los colectivos docentes generan en esta instancia. “Creemos que, en la sociedad capitalista, las relaciones de poder son relaciones de hegemonía, es decir, son relaciones de fuerzas que constituyen un proceso por el cual se consolida una supremacía ético-política de una clase o fracción de clase social sobre otras. Este proceso contradictorio implica disputa y conflicto. De esta manera, nos inclinamos a estudiar las relaciones de trabajo como relaciones conflictuales, incorporadas a los procesos de construcción y consolidación de hegemonía.” (Giniger, 2012: 2).

En particular, enfocamos el análisis hacia aquellas situaciones que, de diferentes modos, se constituyen en intentos de fugas disputando a las fuerzas hegemónicas en una gradiente de posiciones y estrategias.

Para ubicar este dispositivo es preciso distinguir históricamente dos estrategias oficiales desde el sindicato ATEN. Una de ellas que remite al rechazo global del tratamiento de la ley de educación, considerando que no estaban dadas las condiciones para una participación real de los docentes. La organización sindical entre el 2010 y el 2014 sostuvo claramente la posición de no participar en actividades que fueran “falsas” estrategias de legitimación, negándose a formar parte del Foro.

En esa línea en octubre de 2014, ATEN Provincial⁶ rechaza la resolución N° 1.368/14 sosteniendo “*Esta historia es una vieja historia*”, al denunciar la continuidad con la estructura de la Ley Federal, la lógica de la educación en la “*era de la mercantilización*” orientada específicamente a la producción de trabajadores pocos cualificados. La trama argumentativa del sindicato lleva a concluir: “*la Resolución 1.368/14 firmada por el CPE (Consejo Provincial de Educación) es una exigencia del gobierno Nacional y obedece a los lineamientos de la Ley de Educación Nacional acordada con los organismos internacionales y es continuidad de la Ley Federal de Educación. El Gobierno de Neuquén se comprometió a tener todas las exigencias cumplidas en el 2016*”.

A fines del 2014, una semana antes de la sanción de la Ley Orgánica de Educación, las elecciones en el sindicato marcan un cambio en la conducción gremial. Con la sanción de la

⁶<http://atenprovincial.com.ar/nivelmedio/823-rechazamos-la-resolucion-1368-14-que-reforma-el-nivel-medio.html>

Ley se da por cerrado el debate, se encuadra y se pretende que en esos límites se genere la propuesta, en esta coyuntura el Ministerio logra ingresar este dispositivo pedagógico a las escuelas.

Algunos docentes entrevistados, consideraron que frente a este dispositivo pedagógico “*el gremio hizo agua*”, “*Vino a bajar línea y a cerrar la discusión*”.

Desde ATEN provincial se emiten dos documentos a posteriori de las jornadas de discusión, bajo el lema “*Seguimos construyendo una alternativa de participación colectiva*”, recién entonces formalmente se posiciona la conducción, planteando que “*no aceptamos las imposiciones gubernamentales ...*”, en realidad si bien, denuncian las actividades oficiales como “*lavada de cara*” no ponen en tensión el marco normativo, sino que redireccionan la discusión hacia la posibilidad de redefinir un dispositivo “*de construcción curricular que contenga las complejidades propias de todo el territorio y las particularidades del Nivel Medio y Técnico*”. Esta tensión entre el genuino interés por repensar críticamente la educación y los tiempos, formas y contenidos de “participación” en los procesos de transformación no puede leerse por fuera de considerar cómo “las Reformas educativas globales tienen la capacidad de trastocar profundamente la naturaleza y el contenido de la enseñanza como profesión.” (Verger, 2012: 6).

A nivel de prácticas institucionales tanto a través de las entrevistas realizadas, como de la evidencia empírica de los documentos emitidos por algunas escuelas se observan también diferencias importantes en la forma en que se interpreta el dispositivo.

En uno de los colegios se disputa desde el inicio de la jornada el liderazgo para organizar el espacio institucional; mientras el equipo directivo presenta las Jornadas con los instructivos bajados oficialmente, un grupo de docentes, motorizado por el delegado de la escuela, disputa los límites prefijados por el Ministerio. Una de las entrevistadas narra el conjunto de acciones que en su escuela se llevaron a cabo durante las jornadas para resistir la propuesta que entendieron como de “*pseudoparticipación*”. Este grupo de docentes, del que no solo participaba el delegado, sino también compañeros allegados, se habían reunido previamente para analizar la situación y coordinar acciones. Aún cuando desde la conducción de la escuela se insistía en que “*que ya está todo totalmente determinado*”, “*que tampoco podemos rechazarlo*”, afirmando “*que no, que no, que no vamos a poder modificar nada*”, los

profesores reunidos en la institución aceptan la contrapropuesta de realizar una revisión crítica del lugar, de la forma de los medios del planteo gubernamental y también de analizar el contenido en sí de las propuestas antes de definir si se puede o no tener márgenes para la definición institucional. En este caso el dispositivo es valorado como positivo, más allá de su formato y sentido, en la medida en que al menos *“por primera vez en Neuquén tenemos ese tiempo para discutir e interiorizarnos”*. Es decir, se consiente en aceptar el encuadre general, porque se evalúa que abrir el juego inauguró una posibilidad *“ahí se sembró el debate”*, se logró redefinir la organización de la jornada, los tiempos, e intervinieron incluso *“compañeros de base-base...”*, mientras se tomaron *“apuntes de pareceres, perspectivas, críticas y propuestas”*, que tras una votación sirvieron de insumo para elaborar un documento final institucional que marcó la clara intención de no dar el aval a la ley, de no cumplir requisitos prefijados, los que *“ellos querían”*. En este sentido la instancia es evaluada como *“enriquecedora”*, porque favoreció el debate, vehiculizó la socialización, abrió a un tiempo escaso pero que, al organizarse como colectivo, pudieron darle un contenido democrático, participativo, *“al ser colectivo, hace que se escuchen otras voces, que se comparta”*, da pie a encontrarse y seguir conversando, o sea genera vínculos e intereses que trascienden la Jornada. Este hecho, de destinar un tiempo al debate a partir de documentos provinciales, no es una tradición para las jornadas institucionales (centradas en cuestiones del colegio), y en ese sentido ha sido *“raro en Neuquén”*. También en este caso se valora la experiencia en términos de predisposición. La expresión concreta que sintetiza la diferencia de nivel de conciencia era: *“aunque no están interiorizados, con las Jornadas se predisponen”*, y este proceso además sostenido en la creación de un consenso, *“práctica que hace visible las decisiones”*, que no son arbitrarias. Incluso esta idea de proceso a mediano plazo, del carácter no definitorio de estas Jornadas, de cierta batalla a largo plazo se sintetizaba en el planteo de reconocer límites, pero también el poder de cada disputa: *“habrá sido catarsis también, pero no solo eso”*.

Se evidencian posiciones históricas, donde las instituciones rechazan por consenso unánime, pero no mecánicamente, porque *“ahí los compañeros están más interiorizados”*, el director es un militante sindical claramente posicionado. Se reconoce que el gremio *“es orgánico, que históricamente se ha posicionado”*, este lugar de *“vanguardia”* no es exclusivo de ATEN, sino que también se promueve en distintos espacios institucionales.

En otras experiencias los docentes relatan los sucesos en su institución y plantean que el equipo directivo *“no favoreció para nada el debate, para llegar a alguna conclusión”*, que fueron *“muy malas las jornadas”*.

En cuanto a la participación la mayoría de los docentes entrevistados coinciden en caracterizar la propuesta del gobierno como de un *“falso debate”*, un *“simulacro”*, como intento unilateral y meramente simbólico; estilo que para algunos entrevistados es la continuidad de la marca registrada en la *“participación”* promovida durante el proceso de sanción de la Ley de Educación Nacional. Desde esta interpretación este dispositivo es *“muestra de que hay apertura”*, aunque sólo se trata de un montaje escénico. Tanto los límites de lo discutible, como el estilo de convocatoria, como el desconocimiento de las organizaciones que nuclean a los trabajadores alimentan la tendencia a ubicar las posibilidades de *“participar”* o *“discutir en el plano de la pequeña política”*. *“La nueva pedagogía de la hegemonía actúa en el sentido de restringir el nivel de conciencia política colectiva de los organismos de la clase trabajadora que todavía actúan a nivel ético político, para el nivel económico corporativo. Más precisamente, la nueva pedagogía de la hegemonía estimula la pequeña política en detrimento de la gran política, propiciando a la clase trabajadora, de forma contradictoria, la realización de la gran política de la conservación.”* (WanderleyNeves, 2009:39)

“En dos días es inconcebible”, *“son instancias acotadas”*, *“Es un debate que no se puede dar a las corridas”*; expresiones que afirman que no es factible el proceso de *“discusión abierta”* en los tiempos prefijados por la pedagogía gubernamental.

Otras lecturas que consideran como punto de partida de este proceso de reforma de segunda generación, como mojón, el año 2010 con el foro provincial, denuncian que *“son los plazos que le puso nación, que operan desde una lógica “de mercado, y no reconocen el tiempo social”*.

Un argumento que desde la Supervisión, desde ATEN y desde uno de los colegios se tornó central fue la manera en que este dispositivo *“negaba”* las experiencias previas de participación, desconocía los caminos ya recorridos, olvidaba las propuestas que surgían de otros modos de hacer políticas educativas. La demanda por la memoria se anuda con la certeza de que *“ningún cambio se logra de un día para otro”*.

En relación tanto a la posición que surge en los documentos emitidos por algunas escuelas, como en el documento de ATEN se observan también diferentes énfasis que señalan claramente niveles de lectura y posiciones políticas acerca del núcleo de esta Nueva Escuela. Distinguimos tres líneas de rechazo: una directamente fundamentando porqué se rechaza ese dispositivo, otra denunciando la continuidad de políticas flexibilizadoras y una tercera que, parece más cercana a la posición de ATEN, que fundamenta su rechazo poniendo en el tapete su propia historia, su esfuerzo y avances en reflexionar y proponer algo diferente para la educación.

Las diferencias importantes de acciones, argumentos y propuestas hablan también de la heterogeneidad en la conciencia de los trabajadores. Los entrevistados que se ubicaban como allegados o militantes evaluaban la situación de la docencia con expresiones como *“La mayoría de los docentes van muy, muy de a poquito”*, *“Estamos atomizados”*, *“No hay espacios para llegar, para compartir”*.

En la línea de recuperar las acciones y posiciones de resistencia los entrevistados consideraban que *“está mal que lo tomemos tan pasivamente”*. Otros orientaban el análisis directamente a la relación con el Consejo Provincial de Educación en términos de antagonismo *“guiados por el gobierno, sin propuestas, no tenemos contrapeso”*, *“Está mal que seamos tan condicionados por la patronal”*, *“Si es por el patrón nunca te vas a enterar”*. También ansiaban y exigían y se (autoexigían) mayor participación *“nos faltan propuestas superadoras”*, *“ya no tiene cabida el yo no me meto”*. También preveían contingencias futuras, *“cuando saquen las horas, recién ahí van a reaccionar”*.

Este dispositivo supone codificaciones especiales sobre las concepciones acerca del trabajo docente. De hecho veíamos como se apelaba en los documentos a un nosotros incluyente retóricamente preguntando *“como docentes qué debemos saber”*, en vistas de aminorar los conocidos y justos núcleos de resistencia de la militancia docente.

Defensivamente se afirma desde la pedagogía gubernamental que la nueva escuela secundaria neuquina *“garantizará la estabilidad laboral, planteará la concentración o incremento de la carga horaria en función de los cambios curriculares, posibilitará la construcción de nuevos espacios y tiempos de trabajo pedagógico institucional”*. En este sentido se reiteraban posiciones que abarcaban desde cierto grado de desazón *“los docentes la vemos pasar”*, hasta

una denuncia sobre el carácter parodial de las Jornadas *“es un falso debate para los trabajadores de la educación”*.

En relación al porvenir, también hallamos planteos “en espera”, es decir que anticipaban segundas instancias, medidas concretas sobre las que habría luego que posicionarse, diciendo por ejemplo: *“Cuando venga el sacudón, cuando se transforme no va a haber donde ir a quejarse”*; por ello “Acordamos con que una de las claves para considerar el sentido de las luchas sociales se esconde en interpretar la contribución que realizan a *“la definición del “nosotros” y ellos”*, desde esta postura *“son una clave para la comprensión de las acciones colectivas”* (Montes Cató, 2005: 92).

Como podemos advertir en este apartado, en las jornadas se disputan distintas tensiones planteadas en la puesta en práctica del dispositivo pedagógico, evidenciando así diferentes posiciones y acciones de los colectivos docentes y del sindicato frente a la pedagogía gubernamental. Se referencian una variedad de procesos en el nivel de conciencia de los trabajadores que dan cuenta de los mecanismos y formas que asume el consenso, el consentimiento, y la hegemonía, así como las acciones que dan cuenta de posicionamientos contrahegemónicos en una gradiente de posiciones que no se plantean necesariamente como dicotómicas. Éstas, se manifiestan tanto en las concepciones sobre participación, tiempos, espacios, sentidos asignados al dispositivo pedagógico, las posibilidades de transformación y los niveles de concientización en tanto clase trabajadora, clase que vive del trabajo.

4.- Puntos de partida desde los que continuar pensando.

Metodológicamente consideramos que el análisis del dispositivo pedagógico despliega dimensiones fundamentales para aportar a la comprensión de la praxis de los trabajadores de la educación en cuanto a las formas específicas que van asumiendo las resistencias, las modalidades de lucha, de confrontación, como expresión de una relación de fuerza, de tensión entre los docentes y el gobierno, como así también con el sindicato; fruto de los distintos posicionamientos en los debates internos, con estilos y formas particulares, que se constituyen a su vez como parte de la disputa hegemónica/contrahegemónica que se da en los espacios de trabajo, en este caso la escuela secundaria neuquina. En este sentido es nodal leer, comprender esas prácticas situadas en el espacio de trabajo, pero también como parte de la totalidad histórica en nuestro tiempo presente.

Desde las primeras evidencias empíricas observamos la tensión entre los tiempos reales y las estructuras necesarias para promover procesos de discusión intelectual de políticas educativas, tensión que ubica al dispositivo pedagógico bajo la modalidad de un tipo particular de participación, que podríamos definir retomando palabras de nuestras entrevistadas como de *“participación apresurada y simulada”*.

Al ser este dispositivo un eslabón de carácter pedagógico en la construcción de la hegemonía y el consenso, en él se ponen en tensión las posiciones y relaciones interinstitucionales entre diferentes grupos, como así también intersindicales, entre distintas agrupaciones gremiales. En esta dinámica el mismo dispositivo es utilizado también como escenario para predisponer, interiorizar y/o comprometer a la docencia políticamente, tanto desde las perspectivas oficialistas de la pedagogía gubernamental, como desde variadas y disímiles posturas de resistencia y oposición.

El contenido del dispositivo muestra claramente la intención de vehiculizar la implementación de políticas rechazadas en otras coyunturas, pero que, dada las nuevas relaciones de fuerza y el contexto político, encuentran un marco más propicio para activar el consentimiento y/o tímidos procesos de resistencia. Se codifican los marcos legales, legitimados por los núcleos articuladores de la nueva pedagogía de la hegemonía (inclusión y obligatoriedad), mediante *“artilugios que endulzan”* y a los cuales *“es difícil oponerse”*. En este sentido el trabajo de desfetichización curricular se convierte en un desafío para la pedagogía del trabajo crítica radical, que hacen técnico político que estratégicamente asumen algunos trabajadores de la educación.

Tal vez, el efecto de las Jornadas en términos de reforma educativa global haya sido dar por finalizado el encuadre legal orgánico para la educación neuquina; sin demasiado glamour o triunfalismo explícito, pero habilitando, debilitando las oposiciones y abriendo las puertas para una segunda etapa de transformación del sistema escolar a través de la definición de nuevos diseños curriculares.

La voluntad abstracta del Estado se materializa en las escuelas –como espacios de discusión de los trabajadores- en las que de forma particular se deslizan, atraviesan y fijan límites para disputar los objetivos del dispositivo pedagógico.

Frente a la clásica pregunta marxista ¿quién educa al educador?, este enclave permitió no solo ubicar el peso de la pedagogía gubernamental neuquina y su relación con las reformas

educativas globales, sino también destacar las experiencias de organización docente que se inscriben en tradiciones provinciales de lucha, de resistencia; pero que al mismo tiempo se redefinen en coyunturas político partidarias que le otorgan nuevas características.

El carácter pedagógico se demarca en la disputa por consolidar formas hegemónicas sobre el trabajo, en las que se avanza sobre el colectivo docente a fin de “amoldar” “enjaular” a los trabajadores bajo nuevos/viejos formatos instalados en la educación neuquina. La intencionalidad es anular, aminorar, procesos que les permitan analizar críticamente el vínculo conflictual que se plantea en la relación trabajo/formación de los trabajadores de la educación, dado que ello supone –desde nuestras aproximaciones- profundizar el vínculo pedagógico definido por el “Estado Partido” consolidando la posición hegemónica por sobre la posibilidad de recrear efectivamente una “Nueva Escuela Secundaria Neuquina” en la cual los trabajadores y el trabajo docente den cuenta de una escuela donde el pensamiento único no naturalice a las instituciones, los sujetos y las prácticas que se llevan adelante en la educación neuquina.

Es decir, nos proponemos ahondar en aquello que ya postuló Gramsci al referirse al carácter pedagógico de la hegemonía, pensando que es posible que en la escuela se propicien espacios de discusión, de análisis, donde los docentes se nutran de “dispositivos” de resistencia frente a posiciones para nada ingenuas que proponen cambios y participación, cuando en realidad los cambios resultan ser un maquillaje de políticas educativas neoconservadoras, donde se postula la participación como una simple ilusión.

Así, en los desarrollos de esta ponencia y retomando los aportes de la Pedagogía Crítica entendida como concepción política, teórica, material y cultural del trabajo (Figari, 2009), (Giniger, 2012) es que nos hemos concentrado en desnaturalizar, mostrar y comprender un dispositivo pedagógico específico; esforzándonos en destacar la importancia de la relación trabajo/formación en la configuración de ese dispositivo. También nos hemos preocupado por rescatar y analizar una praxis situada, la praxis de los trabajadores docentes, tratando de capturar el vínculo pedagógico en su forma concreta, enfatizando en las múltiples acciones de resistencia que surgen de los trabajadores docentes, fortaleciendo el campo de las resistencias, como así también la construcción de nuevas alternativas de luchas.

Las experiencias educacionales que hemos citado, dan cuenta que los docentes neuquinos abren caminos, atraviesan campos minados en pos de articular estrategias que les permitan alcanzar una pedagogía radical, con el fin de reafirmar aquellos principios teóricos y políticos sobre los que sustentan sus prácticas; una pedagogía que contribuya con sus aportes a desalojar del campo de los oprimidos la mirada sesgada propia del mundo de los privilegiados de esta sociedad.

5.- Bibliografía

- Barco, S., Cipressi, R., Dubinovski, S., Junge, G., Laurente, M. J., & Rojo, R. (2012). *Políticas educativas y nivel medio de educación en la provincia de Neuquén. El problema de la desigualdad educativa y la obligación legal de la universalización*. p. 111 a 143. En: Más Rocha y otros (comps) *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: Editorial Stella. La Crujía.
- Figari, C. (2001). *Lógicas de formación y de calidad en la modernización empresarial*. Revista Estudios del Trabajo N° 22, segundo semestre 95-120.
- Figari, C. (2003). *Los jóvenes profesionales y la formación del mando en el nuevo orden empresario: agencia simbólica e itinerarios de profesionalización emergentes*. VI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo: Los trabajadores y el trabajo en la crisis. Ponencia presentada en ASET. Buenos Aires.
- Fígari, C. (2009). *Dispositivos de control y nuevas matrices de disciplinamiento laboral: desnaturalización y crítica como espacios de resistencia colectiva*. 9° Congreso de Estudios del trabajo. Buenos Aires.
- Fígari, C. (2010). *Hegemonía empresarial y lógicas de formación corporativas: disputas para una resistencia obrera organizada*. En: Figari, C., *El movimiento obrero en disputa. La organización colectiva de los trabajadores, su lucha y resistencia en la Argentina del Siglo XXI*. P. 21-39. Buenos Aires: CEIL PIETTE. CICCUS.

- Fígari, C. (2009). *Prácticas pedagógicas y resistencias en el espacio de trabajo: fronteras y aperturas en el campo de la Pedagogía crítica del trabajo*. VII Encuentro de cátedras de Pedagogía: "La Pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos". Ponencia presentada en Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Giniger, N. (2012). *Apuntes para reflexionar sobre la hegemonía en el espacio de trabajo*. Sao Paulo Brasil: Lutas Sociais, N°29 p 45-58 jul/dez NEILS.
- Kosic, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto; estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. México: Grijalbo.
- Kuenzer, A. (2011). *A formação de professores para o ensino médio: Velhos problemas, novos desafios*. Educação & Sociedade. V. 32, N° 116. P. 667-688, jul.-set. 2011. Campinas.
- Montes Cató, J. (2005). *La configuración del poder en los espacios de trabajo, dispositivos disciplinarios y resistencia de los trabajadores*. Sociología del Trabajo. Buenos Aires: Nueva Epoca N° 54.
- Morgenstern, S. (1986). *Transición política y práctica educativa*. Revista Tempora. N° 8: P. 37-46. Tenerife, España: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de La Laguna.
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Nueva Era.
- Rockwell, E. (1987). *Repensando la Institución: una lectura de Gramsci*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México.
- Rodriguez Llona, M. y Vidal Molina, P. (Comp) (2013). *Transformacio(es) del trabajo: tiempo(s) de precariedad(es) y resistencia(s). Algunas aproximaciones desde Latinoamérica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Twaites Rey, M. (2007). *El estado ampliado en el pensamiento gramsciano*. En *Estado y marxismo. Un siglo y medio de debates*. Buenos Aires: Prometeo. Capítulo 4

Verger, A. (2012). *Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente*. Revista Docencia N° 46. P. 4-13. Chile.

WanderleyNeves, L. y Sant'anna, R. (2009), Prólogo. En: WanderleyNeves, L. M. (Org.). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires: Colectivo de Estudios sobre Política Educacional. Miño y Dávila.