

La agresividad en la educación popular. De la subjetividad culpógena a la pedagogía crítica¹

Aggressiveness in popular education. From guilty subjectivity to critical pedagogy

Lic. Mauricio Castro
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
maucastro87@hotmail.com

Fecha de envío: 26/08/2021

Fecha de aceptación: 22/09/2021

Resumen:

El presente artículo propone reflexionar sobre estrategias que despliegan grupos de educación popular para transformar las metas de la agresividad en la subjetividad. Para esto, toma como caso de análisis la experiencia personal del autor en la educación de jóvenes y adultos de sectores trabajadores y marginados. Se desarrolla actualmente en un Bachillerato autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, que forma parte de una red de proyectos de la Economía Popular, pertenecientes a un Movimiento de Trabajadores Desocupados.

A tal efecto, se van a retomar contribuciones generales sobre el problema de la agresividad desde distintas corrientes psicoanalíticas. Los análisis teóricos que aquí asumimos abordan a la agresividad como condición constitutiva en la subjetividad y como expresión del modo en que esta responde ante los objetos –fantaseados o con existencia social concreta– que obstaculizan su deseo.

Aquí el objetivo es acceder a consideraciones acerca de distintas estrategias que el encuadre de la pedagogía crítica presta para la elaboración y transmutación de la agresividad, en

¹ El presente artículo se encuentra auspiciado por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA), al enmarcarse en el Programa de Reconocimiento Institucional de Investigaciones (PRII R15-031). Título del proyecto: “Intercambios simbólicos, dominación y subjetividad: formas afectivas e imaginarias de complicidad”, dirigido por Federico Ferme.

particular en cómo esta tiende a aparecer en los modos en que viven la marginalidad los sectores populares urbanos en Nuestra América, a principios del Siglo XXI.

Palabras clave: agresividad, educación popular, psicoanálisis, pedagogía crítica

Abstract:

This article proposes an accurate reflexion of the strategies that encourage popular education groups to transform the goals of aggressiveness into subjectivity. For this purpose, it analyze the personal experience of the author in the education of young and adults of low economical resources and marginalized sectors of the society. It is currently being developed in an autonomous Baccalaureate of the city of Buenos Aires, which is part of a network of baccalaureates oriented to the popular economy, belonging to a movement of unemployed people.

Because of that, general contributions will be taken on the problem of aggression from different psychoanalytic currents. The theoretical analyzes that we assume address aggressiveness as a constitutive condition in subjectivity and as an expression of how it responds obstacles- fantesized or with concrete social existence- that hinder their desire.

In conclusion, the target is to access to considerations about the different strategies that the framework of critical pedagogy provides for the elaboration and transmutation of aggressiveness, particularly how it is located to appear in ways in which the marginality is lived by urban popular people of Southamerica, at the beginning of the 21st century.

Keywords: aggressiveness, popular education, psychoanalysis, critical pedagogy

Introducción: entrar a un bachillerato popular²

La educación con sectores populares expone a que los educadores trabajen con educandos con quienes mantienen marcadas distancias socioeconómicas de origen. Violencias severas estabilizadas en grupos de pertenencia, la amenaza de la extrema precariedad laboral o el cotidiano maltrato policial, son vivencias corrientes, sino actuales y propias, al menos, cercanas y posibles. Mayormente ese contexto hace de proceso de socialización para la población del Bachillerato en el que se desempeña el autor del presente, comprendida fundamentalmente en el rango etario entre los veinte y treinta años, si bien con casos de hasta setenta años de edad.

En contraste, parte importante del cuerpo docente pertenece a esa minoría estadística con título universitario, con condiciones económicas de origen que facilitaron el acceso a servicios básicos, entre otras variables sociológicas que señalan, tanto desiguales herencias socioeconómicas, como dispares esquemas prácticos y de percepción.

El proyecto de transformación de las relaciones sociales de producción que nos proponemos las Organizaciones de la educación y la economía popular es, necesaria y concomitantemente, un proyecto de transformación de los sentidos interiorizados, de la subjetividad. Huelga decir que esto atañe tanto a educadores como a educandos, en un trabajo individual a la vez que dialógico.

En el objetivo de integrar participativamente el proyecto del Bachillerato Popular, las subjetividades quedan permanentemente expuestas al trabajo de transformación. Por esto, amerita señalar que el proyecto no está exento de tensiones: a la vez que la subjetividad presenta resistencias para alterar costumbres, implícitamente también la estructura organizacional reparte poderes, capitales –de carisma, de militancia, de modos de habla– que hacen que las intervenciones de ciertos participantes gocen de reconocimiento e influencia. Muchas veces esto es por la confianza suscitada por años en el Movimiento, pero también se gestan así reverencias a figuras y maneras particulares, cierta cristalización

² Por motivos que competen al Bachillerato Popular en cuestión y sus integrantes, se omite identificarlos.

de acciones no puesta a consideración, más por naturalización que como resultado del consenso y la deliberación colectiva, que precisamente son las herramientas que se aspira a ubicar en el centro de la *cultura institucional*, en contraposición a la idolatría por jerarquías. Aquí retomamos la noción de *institución* de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), como construcción que se origina en distintas coyunturas históricas, y que resulta del parcelamiento del terreno social. En este sentido, cada espacio institucional redefine su terreno, desarrollando distintas estrategias de expansión y/o supervivencia en procesos históricos. Tal es el marco donde los actores sociales resignifican el espacio y sus formas.

Esa concepción nos permite abordar el proceso de formación de la institución, en vínculo con formas específicas de parcelamiento del terreno social sucedidas en el período histórico que investigadores coinciden en caracterizar por las políticas socioeconómicas del Estado-Mercado neoliberal, tal como señalan Gago (2014), Sacchi (2016), o Svampa (2005), entre otros³. Especialmente referimos al proceso de emergencia de sectores sociales marginalizados en el acceso a derechos y precarizados laboralmente, vinculado ante todo a la política económica basada en la desindustrialización, las privatizaciones y el crecimiento de los negocios financieros, en detrimento de los productivos. Desde esta concepción, el proceso contrastó profundamente con períodos anteriores, donde las políticas de Estado presentaban para los sectores populares una relativa estabilidad y previsibilidad, promotora para la proyección de ascenso social.⁴

En línea con Bleichmar (2005), estas tendencias en las condiciones objetivas tuvieron por correlato transformaciones en las estructuras subjetivas, que más que efectos, eran

³ Los trabajos de Gago (2014), Sacchi (2016), o Svampa (2005) coinciden en nombrar como etapa neoliberal a las políticas que arrancan con la Dictadura Militar y se extienden hasta la profundización de la crisis en el año 2001. Allí se encuentra también un debate sobre la caracterización del período posterior a la salida de la convertibilidad económica (donde un peso argentino equivalía a un dólar norteamericano) y el correlato de políticas de diseño de mercado.

⁴ No es nuestro objeto abordar debates relacionados con esta contextualización, tales como la aclaración de que las transformaciones no responden simplemente a políticas económicas adoptadas por Gobiernos de nuevo signo que deciden cambiar el rumbo, sino a fases de los regímenes de acumulación del capital a nivel global. Así también la crítica a la importancia que se le otorga a los negocios financieros (el planteo con más sustentos en esa problematización parece ser el de Rolando Astarita; véase <https://rolandoastarita.blog/tag/financiarizacion/>). Si bien asumimos el lugar de suma importancia que corresponde a estas discusiones, nos alejan del propósito de nuestro trabajo.

condición necesaria para que aquellos cambios en la estructura socioeconómica se mantuvieran, que pasaran a dar forma a lo que hemos retomado como “parcelamiento del terreno social”, donde los agentes se ven implicados en procesos de socialización. Una subjetividad de época se posicionaría como predominantemente atomizada, desarraigada respecto a la estabilidad de la vieja “sociedad salarial” y sus organizaciones ligadas a la pertenencia de clase (Adamovsky, 2012). El llamado “neoliberalismo por abajo” (Gago, 2014) constituyó un perfil crecientemente consumista (al menos en lo aspiracional, paradójicamente, a pesar de la caída en los niveles de ingreso de sectores trabajadores) e individualista (especialmente a la hora de explicar la realidad, con apelaciones a los “méritos” que cada cual hace e hizo), reacio a la participación política, según las exigencias del mercado.

Ese es también el territorio donde crecieron formas de resistencia, en ocasiones alejadas de métodos de lucha tradicionales e innovadoras respecto al lugar central que otrora ocuparan partidos políticos clásicos. Allí ubicamos las raíces del movimiento piquetero, el crecimiento de las Empresas y Fábricas Recuperadas, de lo que serían las asambleas en los años posteriores al estallido social de 2001 y a instituciones específicas de los Movimientos de Trabajadores Desocupados, como los Bachilleratos Populares, parte de nuestro centro de atención.

En contradicción con las estrategias dominantes de despolitización de las masas populares, en tensión con esa llamada subjetividad neoliberal, una premisa frecuentemente repetida en estos ámbitos pasó a ser: “el conflicto no es malo en sí; lo malo es no hacer nada con el conflicto”. Tal proclama constantemente mentada en el Bachillerato Popular cobró fuerza frente a la necesidad de concebir al conflicto como formativo, como una invitación dirigida a educandos, para participar de la interpretación de las situaciones, sobre sus propias prácticas, sobre qué hacemos educadores, a que se integren a los reclamos públicos, a las actividades culturales callejeras y a conocer Cooperativas que forman parte del Movimiento.

Todavía hoy, tales estrategias de intervención y de organización para la resolución de las necesidades no son pensadas solo como política del Movimiento Popular, sino también como política pedagógica. Se trata de actividades grupales o masivas que, especialmente desde figuras de Gobierno y Medios de Comunicación hegemónicos, han sido constantemente señaladas como violentas o ilegales. Por tal motivo, estas estrategias de intervención debieron ser defendidas en la formación de Bachilleratos y demás Organizaciones populares; necesitaron permanentemente responder críticamente a esa demonización de la que eran objeto. Esa actividad, que ha tornado insoslayable para la supervivencia de la educación popular, implica en numerosos casos la transformación de sentidos interiorizados en la génesis de las estructuras subjetivas, en las consideraciones sobre lo correcto y lo injusto.

Por esto, nos proponemos estudiar más en profundidad esos procesos donde los actores de la educación popular debemos, muchas veces, para interrogar a las estructuras socioeconómicas establecidas, abrimos a una tarea de autocrítica con nuestros anteriores esquemas de percepción, valoración y prácticas. Es esa operación la que entendemos que implica una distinta tramitación de la agresividad: una que asume como legítimo interrogar, reclamar, prefigurar modelos distintos al hegemónico que solo a Gobierno y grandes privados arroga el derecho a tomar decisiones finales.

Señalaremos, aparecen dos vectores de direccionamiento de la agresividad: uno que pone a las condiciones sociales como objeto; otro que las dirige hacia los sentidos interiorizados en la propia subjetividad, en las relaciones del grupo y la institución de la que se forma parte.

Asumimos la propuesta del filósofo Cornelius Castoriadis, sobre que “sociedad y psique son inseparables e irreductibles una a otra” (2010, p. 500). Así, si la sociedad es sostenida por los sentidos que inviste el psiquismo, la subjetividad; también la psique encuentra que la sociedad le proporciona objetos con los que satisfacer la necesidad básica de sentido, como puede ser, aquellos hacia los que dirigir su agresividad.

Con esa distinción, atenderemos a los procesos desde el polo social, estudiando luchas históricas de sectores sociales y de los individuos socializados; mientras que desde el polo

psíquico estudiaremos las operaciones de sentido en la subjetividad, cómo objetos son valorados como justos, defendidos y apoyados, porque otros son investidos como desdeñables, objetos para la agresividad. Proponemos así un marco para estudiar las transformaciones posibles de las investiduras, con las ambivalencias y dificultades que implica para la subjetividad llevarlas a cabo.

Ya distinguimos a las operaciones mediáticas y de los aparatos gubernamentales que frecuentemente insisten en deslegitimar las demandas de las Organizaciones sociales, y el correlato de resistencias de estos Movimientos, como correspondientes al polo social. Desde el polo psíquico, encontramos un terreno fértil para abordar las operaciones subjetivas que busca propiciar el modelo pedagógico, las que entran en juego en el proceso de transformación de las investiduras, de lo valorado y puesto como objeto a transformar. Dirigir críticas es habilitar grados de agresividad, pero no exteriorizados de cualquier forma –como pretendiera la rebeldía de la psique infantil–, sino de acuerdo a las estrategias de un grupo social del cual se forma parte, perteneciente a un Movimiento más amplio.

Aun si, como Castoriadis mismo afirmara, se trata de polos inseparables e irreductibles, donde ni existe uno sin el otro, ni uno absorbe por completo al otro, proponemos ordenar la exposición atendiendo, primero, al polo de la sociedad, desde las condiciones socio-históricas de aparición de los Bachilleratos Populares. Finalmente, nos enfocamos en el polo psíquico, mediante las condiciones subjetivas relativas a las transformaciones en la elaboración de la agresividad.

El terreno social en el proyecto de los bachilleratos populares

Para las Organizaciones Populares ha sido históricamente necesario conquistar cada recurso; por esto ha siempre importado sumar concurrencia en los reclamos públicos frente a un Ministerio o a un laboratorio de medicamentos. En el sector Público, el Gobierno Nacional o Provincial designa esos recursos, al tiempo que, en el sector Privado, son propiedad de alguna empresa que invierte capital para negocio. Ese modelo de economía mixta (Coraggio, 2007) es también el que interviene en la financiación de las instituciones

educativas, por tal motivo, el reclamo a los entes gubernamentales distribuidores de recursos fue, desde los orígenes de los Bachilleratos Populares, instrumento indispensable. La institucionalización del modelo de educación en bachilleratos autogestivos tuvo como primera experiencia argentina, en 2004, al Bachillerato de la fábrica recuperada IMPA. Sin embargo, cada vez que se explica su formación, se recurre a explicarla como floreciendo del estiércol de la década de 1990. En palabras de Emiliano Sacchi:

Para la región ésta fue la década de las políticas del Consenso de Washington, del avance definitivo de las privatizaciones, de la apertura externa comercial y financiera y, sobre todo, de los programas de ajuste estructural tutelados por el FMI con sus medidas de flexibilización del mercado laboral y drásticas reducciones del gasto público, particularmente de las políticas sociales, con todas sus consecuencias en términos de desempleo, pobreza y exclusión social (Sacchi, 2016, p. 23)

Tal contextualización de los efectos de la política macroeconómica permite comprender cómo los Bachilleratos, junto a toda la miríada de organizaciones populares, nacían ante la urgencia por necesidades insatisfechas. Este mapa de articulación entre instituciones de viejo y nuevo tipo no dejaba de llamar la atención a investigadores sociales de la región, que intentaban caracterizar el nuevo escenario. Ya en el año 2004, Estela Grassi describía que

a grandes rasgos, el Tercer Sector quedó constituido por las ONG's populares y las organizaciones de base; por las tradicionales organizaciones y fundaciones de beneficencia herederas de las viejas 'damas'; por las también clásicas organizaciones de caridad, principalmente de la Iglesia Católica por intermedio de Cáritas y el Ejército de Salvación, entre otras entidades; por nuevas organizaciones más o menos autogestionadas o impulsadas por los planes y programas estatales o con financiamiento externo que requerían la 'contraparte de la comunidad'; por organizaciones de defensa de derechos cívicos de grupos discriminados; así como por

las Fundaciones (empresarias o de distinto origen) con diversos objetivos. (Grassi, 2004, p.5)

Esa red de Organizaciones populares pasaría pronto a caracterizarse por una férrea defensa de la tarea propia, del valor de la libertad para determinar desde la comunidad el mejor, presentando mayormente “métodos de participación directa y discusión colectiva con la designación rotativa de delegados que permitan llevar a cabo las medidas consensuadas” (Ouvina, 2009, p. 133).

En múltiples Organizaciones rápidamente el reclamo por financiación se dirigió hacia el Estado, al concebir que la comunidad estaba haciéndose cargo de derechos vulnerados. El panorama diádico de, por un lado, financiación con fondos estatales y, por otro, autonomía para definición de labores medulares, pasó a ser característico de las organizaciones surgidas en la época. Desde luego, tal modalidad no se halla exenta de cumplir con exigencias del Estado, indicando en los papeles aspectos que luego, en la práctica dentro de la institución, por el mismo carácter de autogestión, funcionan de otra manera: preferir que el dictado de clases sea en dupla pedagógica; no dictar ciertas materias para contar con otras vinculadas a la realidad de un barrio; presentar en la documentación un organigrama tradicional, pero en lugar de una mesa directiva chica que define lineamientos, organizarlos en torno a una asamblea general entre docentes y estudiantes.

Aquí mostramos cómo, para la historia del sector popular organizado, la convicción de que efectivamente es posible autogestionar la resolución de las necesidades que deja insatisfechas el modelo con eje en la alianza dominante Gobierno-Privados, ha implicado toda una reconfiguración de la tramitación de la agresividad. No fue espontáneo ni de naturaleza obvia que una alianza entre sectores populares y capas medias se propusiera como estrategia reclamar al Ministerio de Educación que reconozca a las Organizaciones educativas que surgían contra el vacío que dejaba la crisis en los barrios. Tampoco era un destino inevitable que pasaran de percibirse como paliativo, a valorarse como efectiva alternativa a un modelo cada vez más excluyente.

Tradiciones convergentes en la transformación de los destinos de la agresividad

Ingresar al Bachillerato Popular significa observar rasgos de identidad y señas particulares de su cultura institucional: clases con rondas de mates –muy endulzados–, galletitas, pava eléctrica en el aula, mesas que son escritorios con sillas de diferentes formatos -algunas fabricadas en los talleres del Movimiento, otras que fueron donadas-, decoraciones en las paredes con afiches o murales. Cada uno de esos elementos permite visualizar, formas de socialización y relaciones institucionales propias.

Autores afirman que el modelo educativo de los bachilleratos populares echa raíces en tradiciones distantes (Areal y Terzibachian: 2012; Aguiló y Wahren: 2013; Sverdlick y Costas: 2008). Una pared de un aula que lleva pintado el rostro de Paulo Freire con la leyenda "Nadie educa a nadie. Nadie se educa solo. Nos educamos entre sí, a través de nuestra organización colectiva" da pistas sobre el enfoque y proyecto pedagógico del Bachillerato. "Acá retomamos la idea de que, si el saber se construye colectivamente, habrá poder colectivo" -dice una docente a la que se le pide que responda a "¿cómo se enseña en el Bachi?".

Estos principios son consustanciales con la formación histórica del Bachillerato que, si bien se constituye en 2008, se inscribe en la cantidad de Organizaciones para las cuales la resistencia al contexto de crisis económica y el corrimiento del Estado como garante de las prestaciones sociales básicas, significó el nacimiento de una tradición.

Svampa y Pereyra (2003) aclaran que entre las condiciones de proliferación de espacios de resistencia horizontalistas, debe considerarse a la crisis de representatividad política de fines del Siglo XX, que se llevaría a la rastra al personalismo clásico de los partidos. Allí señalan que las formas horizontales con delegaciones rotativas y revocables, hacen remisión a tradiciones participativas del sindicalismo clasista –de los años 60 y 70, pero también del anarcosindicalismo de los 20 y 30– que pretendía distanciarse de las burocracias que tejían las cúpulas sindicales junto a las patronales.

Con Verónica Gago (2014), puede comprenderse que los procesos de lucha de esos años encuentran su modo de ser como resistencia a la lógica del poder neoliberal:

gubernamentalidad que ejerce su dominación apuntando a desarticular el tejido social, produciendo espacios desacoplados que ceden a los principios del mercado; en especial, para la región de América Latina, con el proceso de financiarización de las economías (Petras y Veltmeyer: 2004).

El llamado "achicamiento" del Estado de aquellos años, que habilitaba el reemplazo del motor de los derechos de la ciudadanía por el del marco de negocios de privados, se corresponde al proceso que el filósofo Cornelius Castoriadis (1998a) llamara "privatización de la esfera pública". Pero la privatización a la que refiere no alude únicamente al pase a manos privadas de las empresas del Estado; también caracteriza una subjetividad de época marcada por la retirada de cada individuo del ámbito político, un repliegue sobre sus asuntos personales y su clan inmediato.

En lo local, interviene la aniquilación, en manos de la última Dictadura militar, de los partidos obreristas que reivindicaran la toma del poder. El debilitamiento del sindicalismo clásico y la organización clasista con partido de vanguardia, han sido asociadas al crecimiento de una "masa marginal": "durante la década del noventa, frente al aumento del desempleo, el concepto de marginalidad adquirió una mayor centralidad, ligado a una parte de la población trabajadora que parecía permanecer <<fuera del sistema>>" (Marticorena, 2011, p.200). Ese marco histórico lleva a Maristella Svampa a nombrar a la Argentina de fin del Siglo XX como "sociedad excluyente" (2005).

Para la exclusión, la estrategia comunicacional desde los sectores dominantes apuntó a criminalizar y caracterizar como indigna a la pobreza: "en la moralidad neoliberal únicamente somos responsables de nosotros mismos" (Butler, 2017, p.30). Pero de allí emergieron nuevas formas de reclamo contra la exclusión.

La respuesta autónoma ante las necesidades, daba crecientes organizaciones que, a medida que iban encargándose de abastecerse de alimentos, de salud, de educación, iban encontrando sentidos de lucha conjunta y reivindicando su dignidad. "Dignidad" ya no significaba únicamente cubrir individualmente necesidades, sino también desdeñar a los

poderes responsables y los sectores enriquecidos con la “política económica de sucesivos y brutales ajustes, dólar barato y altas tasas de desocupación” (Svampa, 2012, p.11).

Con ese sentimiento de dignidad que se autoafirmaba, en los márgenes crecía la certeza de la necesidad de prefigurar formas alternativas. De allí dimana “la generalización de determinadas modalidades de participación popular, la acción directa no convencional, la “forma asamblea”, la demanda de autonomía, entre otras” (Svampa, 2012, p. 14). Otro desafío para la educación en el sector organizado de desocupados y de la economía popular fue que el cuestionamiento no se detenga en señalar personificaciones, a gobernantes y empresarios concretos, sino al sistema de producción-distribución-consumo en su conjunto, causante de un despojo para el que –según se entendía– había alternativa.⁵

Señalamos que entonces la agresividad emerge como fuerza movilizadora destacada. Es atacado el “sálvese quien pueda” tan pronunciado en los años 80s y 90s (eco del modo en que las propagandas oficiales de la Dictadura Militar, entre 1976 y 1983, construyeron al extraño como amenazante, al desaparecido como alguien que “algo habrá hecho”), puesto como objeto de la agresividad, para habilitar que el lema “la lucha es una sola” permanezca resonando en la articulación que tienen la Unión de Trabajadores de la Tierra, recuperadores de residuos urbanos, pescadores artesanales, comedores populares, etcétera – como fuera cantado entre caceroleros, ahorristas bancarios y movimientos de desocupados, en las marchas de Diciembre 2001–.

Es en ese contexto que adquiere sentido la declaración de principios que puede leerse en la página de Facebook de un Bachillerato: "nació por la necesidad de encarar un proyecto educativo propio, prefigurando la educación y la sociedad que nosotrxs queremos". Puede comprenderse un modo particular de intervención y tramitación de la agresividad, menos predispuerto a homogeneizar que a considerar las condiciones particulares en que se despliegan las necesidades y saberes de los educandos, más orientado a dar lugar a que

⁵ No es este el lugar donde retomar la discusión sobre la imposibilidad (Huerdo, 2015) o falta de voluntad (Torres Molina, 2012) de los educadores populares para conseguir que sus fronteras se extiendan hasta representar una alternativa para la escuela pública-estatal, equivalente a cómo las fábricas recuperadas podrían o no llevar adelante la trunca industrialización del aparato productivo.

estos expresen su malestar y estudien las posibilidades de conducirlo hacia la transformación de sus realidades.

Esquirlas de la sociedad excluyente en las relaciones al interior del bachillerato popular

Es posible ilustrar las tensiones entre las condiciones del proceso histórico que hizo nacer a los Bachilleratos Populares, y la adhesión a la pedagogía crítica con que estos le responden. Vemos posible tender puentes entre la perspectiva dialógica, con foco en considerar las potencias de la posición de educandos para el proceso de construcción de conocimiento, y el proyecto de transformación de las relaciones desde los sectores populares.

Contra el individualismo reinante en la hegemonía neoliberal, que con la ideología meritocrática apuntó a construir y propagar la “subjetividad culpógena” (Flores: 2005; Bleichmar: 2005) para que las poblaciones marginadas se perciban como responsables de su exclusión, los Movimientos sociales asumieron un lugar activo como sujetos de respuesta. A la par que desde los propios sectores populares se levantaron incontable cantidad de medios de comunicación comunitarios, salas médicas barriales, bachilleratos, se direccionó la crítica contra el orden sistémico, contra las operaciones de los poderes económicos y políticos que condujeron a un estado de situación contrario al indispensable para posibilitar la proyección de la vida.

Para esto, fue y sigue siendo cada año, cada día, trabajar con la cultura de cada integrante de la Organización, su subjetividad, su autoestima y la capacidad de análisis sobre la historia personal y colectiva, contemplando las condiciones específicas de cada caso. También dentro de la institución la agresividad se hace manifiesta cotidianamente: entre pares, contra lo diferente, contra docentes, hacia la propia persona.

Cada nuevo ingreso al Bachillerato popular puede poner frente a problemáticas que, así como resultan ajenas a la procedencia social de muchos educadores, se hallan naturalizadas en los territorios, instituidas. El primero de los tres años de cursada incita a que desde el

cuerpo de educadores debemos activar, ante todo, dos procesos complementarios: por un lado, que cada educando pueda concebir a la institución como un espacio donde abrirse y recibir escucha, donde no es un ejemplar prescindible; por otro, que las cargas de agresividad, cada vez que aparecen como violencia hacia el par o hacía sí, *transmuten* hacia la deliberación y reencausen hacia una red de contención compartida capaz de rastrear causas.

En la tarea de reiniciar estos procesos cada año, cada educando es siempre, potencialmente, compañero para el ejercicio, aliado para también tomar a su cargo fortalecer la red de contención y de trasmutación de la agresividad. En el Bachillerato, frecuente la deserción y tan variados son sus motivos como las estrategias para motivar la continuidad: empezando por un llamado personalizado, por el relato de casos de educandos que se graduaron y luego terminaron estudios universitarios, o que hoy ejercen como profesores, e incluso que pasaron a trabajar en una Cooperativa del Movimiento al que pertenece el Bachillerato.

También son más elevados de lo deseado los índices de peleas entre educandos. Pero, ante esto, mal haríamos respondiendo con pasiones tristes, frustración culpógena. Sí es importante la autocrítica y un adecuado diagnóstico. Que los casos de riñas y maltratos descenden radicalmente a medida que los grupos avanzan en el Bachillerato, y que prácticamente sean inexistentes el último año de curso, ratifica a la pedagogía que brinda lugar activo a la voz de los educandos, que integra en la discusión sobre las posibles resoluciones de las problemáticas colectivas. Que los casos de violencia mayormente sean motorizados por quienes se ajustan a estereotipos de varón, también confirma la necesidad de un enfoque que propicie la deconstrucción del carácter patriarcal.

Revalidamos la insistencia en la construcción de un marco de teoría que sirva para los diagnósticos que favorecen la intervención en las problemáticas educativas. Es imperioso tener presente que “hacer teoría sin acción es soñar despiertos, pero la acción sin teoría amenaza con producir una pesadilla” (Segato, R. 2010, p. 131).

Por esto, hacemos hincapié en la necesidad de estudiar ese proceso de trasmutación del sentimiento de culpa en crítica colectiva hacia las condiciones establecidas. Corrientes del

psicoanálisis permiten estudiar la génesis del sentimiento en las estructuras subjetivas y contribuyen a la indagación de los principios psíquicos que operan en el proceso de transformación de las prácticas. Ahondaremos en planteos que sitúan a la agresividad como una pulsión, un empuje de energía psíquica que puede variar su meta, para indagar en los interrogantes que se abren al tomar a la culpa como monto de agresividad que tiene en la mira al propio individuo.

La agresividad desde la perspectiva del psiquismo

El contexto cultural de las últimas décadas del Siglo XX en Argentina, caracterizado culturalmente por “la sectorización, la descomposición de la noción de conjunto, la fractura de las obligaciones hacia el semejante y de los nexos de solidaridad y compasión”, permite comprender el rasgo transformador que tiene “un proyecto en el cual emociones tan básicas como la culpa y la vergüenza sean patrimonio de todos y no solo excrecencias del Siglo XX de las cuales hay que desprenderse para avanzar en el camino de conservación del propio bienestar a cualquier costo” (Bleichmar, 2007, p.110). En las bases de ese proyecto de transformación del lugar de la culpa y la vergüenza, la transmutación de la agresividad es condición sobresaliente.

Desde la teoría psicoanalítica, la agresividad se halla en relación con la constitución de la subjetividad y los principios del psiquismo: “la agresividad reestructura la identidad del sujeto y la del otro” (Bleichmar, 1997, p. 223). Se vuelve necesario, entonces, el estudio de las condiciones subjetivas.

Por una parte, el principio del placer funciona como exigencia fundamental del aparato psíquico, a modo de aspiración –prerreflexiva– de permanencia en el placer, de expulsar toda carga displacentera: hambre, frío, o lo que intervenga entre la psique y su objeto de deseo, aquel con el que fantasea que lograría completar un estado de plenitud. En efecto, el estado de displacer rompe la clausura de la completitud y comienzan a configurarse objetos

para la psique: por un lado, objetos-obstáculo, por otro, objetos que son investidos con cargas de placer y a los que la subjetividad “queda adherida”.

El vínculo con la agresividad radica en que esta es una pulsión que el psiquismo dirige contra el obstáculo que aparezca entre este y su objeto. El obstáculo pasa a ser la meta de la pulsión de agresividad, pues la psique representa que, anulando la presencia del obstáculo, cancela al displacer.

Pero en su origen, la psique no trae inscriptos objetos, obstáculos, ni modos de direccionamiento de la pulsión. Para el *infans* no hay mediaciones culturales desde el origen, debe aprenderlas en su desarrollo. Así, formas de exteriorización de la agresividad serán condenadas por aquellos encargados de socializar a la cría humana (Bleichmar, 2007), precisamente aquellos que, al ser quienes sacan del estado de frío o hambre, displacer, se construirán como objeto deseado.

Por otro lado, encontramos que esos sujetos ya socializados, tienen el encargo de enseñar a la cría cuáles son las formas legítimas de canalizar la agresividad. La psique no investirá las normas sociales por imperativo moral, sino porque son portadas por quienes tornan sus objetos de amor. Es ese proceso de investidura de las significaciones sociales el que recibe el nombre de sublimación. (Castoriadis, 2010, p. 487)

El proceso de sublimación permite explicar la estructuración de modos de tramitación de la agresividad: cómo “el niño observa a sus padres en el momento en que estos, plenos de furia, imponen su voluntad mediante el gesto, el grito o el castigo corporal. En la mente del niño se inscribe "papá o mamá están enojados y se hace lo que ellos quieren" y, con ello, la ecuación agresividad igual a poder, agresividad igual a realización de deseos”. (Bleichmar, 1997, p. 223)

Pero, ¿cómo la agresividad se vuelve contra sí en forma de culpa? Consideramos fructuoso retomar a autores como Hugo y Silvia Bleichmar, León Rozitchner y Cornelius Castoriadis, en lo que atañe a la construcción de “diques morales” en la psique, y el vínculo entre la interiorización de esas normas culturales con el sentimiento de culpa. Cada cual con sus reformulaciones de la teoría edípica freudiana (en ocasiones con lecturas hasta

antagónicas), estos autores sostienen el lugar preponderante que tienen, para el psiquismo, el miedo de pérdida del objeto deseado, un enfrentamiento fantaseado y la identificación con el obstáculo amenazante. (Un punto crucial de reformulación radica en que las figuras parentales <<madre>>, <<padre>>, <<hermano/a>>, etcétera, pasen a ser destacadas como funciones, como posiciones en una escena de relaciones entre sujeto, objeto, obstáculo/s y aliado/s.)

Puede plantearse a la escena edípica como derivada de las operaciones con que la psique imagina un juego de posiciones que compiten en torno al objeto de deseo, imaginado por el *infans* como la pieza que otrora hiciera posible la completitud en el placer. En la psique, una posición otra que ese *Yo primitivo* (fantaseado como pleno de placer) se encontraría en un segundo, que es quien calma el displacer, posee y provee el objeto cargado de remisión a la satisfacción plena –y sólo por esto aparece a la psique– (habitualmente, la segunda posición es representada como <<madre>>, y el objeto como <<pecho>>, sin más aclaraciones). Por ello, este segundo se encuentra revestido con un halo de omnipotencia y es amado a la vez que aparece como quien ama. El factor propiamente edípico radica en la crisis desatada a partir de la amenaza de una tercera posición (frecuentemente simbolizada como <<padre>>) que podría quitar el objeto amado. Más precisamente, un tercero que disputa la atención del segundo y que, por ende, provoca que todo lo que en su realidad psíquica el menor es, se encuentre en riesgo. Hay más: el problema allí es que ese tercero también tiene el amor del segundo, además es amado por el menor y le da su amor.

Huelga decir que la escenificación de tales relaciones entre las posiciones es un proceso que en el psiquismo se despliega en el tiempo. Estas observaciones importan en tanto hacen a la realidad psíquica: la psique no recibe la transparencia de un mundo objetivo, sino que crea un mundo propio y lo vive como real. Es en ese sentido que Castoriadis dirá que la psique es “imaginación radical”, creación de escenas con un estado afectivo adherido. Sin una categoría como la de realidad psíquica, sólo podrían explicarse los fenómenos por causas objetivas y, si tal determinación existiese, no podría entenderse por qué ante un mismo fenómeno los actores sociales responden de distintas maneras. Queda claro entonces que

“en la fantasía el sujeto no apunta al objeto ni a su signo. Se encuentra él mismo atrapado en la secuencia de imágenes. No se representa el objeto deseado, sino que se representa él mismo como partícipe en la escena en la que, en las formas más cercanas a la fantasía originaria, puede asignársele un lugar” (Castoriadis, 2010, p. 462). En el marco edípico, la fantasía misma ha de reconfigurarse con motivo de la dificultad de resolución que la escena presenta. Según el postulado psicoanalítico, en esa configuración el proceso de tramitación de la agresividad es clave para la restructuración de la subjetividad, para su socialización. Las operaciones disponibles a la psique en tal estado primitivo no son las de la racionalidad, sino las del principio del placer: en tal etapa del psiquismo, “el deseo y el odio al otro desconocen todo límite” (Castoriadis, 1998b, p.40); a su vez, “la institución debe brindarle a la psique sentido diurno, para lo cual tiene que forzarla a salir de su mundo propio”. En la imaginación primitiva, desprovista de un cargamento de límites sociales, la agresividad es dirigida hacia ese tercero escenificado como obstáculo al objeto deseado. “En la situación edípica, el niño debe afrontar una situación que ya no es imaginariamente manipulable a voluntad: el otro (la madre) se destituye de su omnipotencia refiriéndose a un tercero y a la vez significa al niño que su deseo de ella tiene otro objeto fuera de él, así como también que ella misma es objeto del deseo de otro, el padre” (Castoriadis, 2010, p. 483).

Según enseña Castoriadis, “la reacción *natural* cuando alguien constituye para nosotros un obstáculo es desear su desaparición” (2001, p.97). También, señala, para las capas primitivas de la imaginación, un deseo es siempre deseo ya consumado: “en la realidad psíquica los deseos son todos no tan sólo realizables, sino también realizados” (2010, p. 464). Allí radica gran parte del conflicto edípico, dado que, al tiempo que se ama a quien constituye un obstáculo, se desea hacer desaparecer a quien se ama, a quien nos sitúa como objeto de amor y, de hecho, en la realidad psíquica se realizó la desaparición del obstáculo-amado.

En esa realidad psíquica en crisis es que la respuesta identificatoria tendrá lugar como operación bisagra en la socialización. Rozitchner explica que esa operación psíquica

funciona como “método de enfrentamiento, que consiste en incluirlo al otro dentro de sí para alcanzar a resolver por identificación la disimetría presente en la amenaza” (1998, p. 35). Con esto explica que “esta venganza subjetiva es también su condena: tiene que identificarse con el agresor”, y cita a Freud: “identificándose con ella (la autoridad) se convierte en superyó”, en configuración psíquica que tomará la propia energía para, desde adentro, limitar y castigar (1998, p. 36). Entonces, como corolario

(...) algo sucede en el interior de esta relación externa ahora subjetivizada, desarrollada toda ella en su fantasía, que hace posible que esta autoridad exterior se apodere de toda la agresividad del niño y, creyendo haberla efectivamente volcado contra el otro, la dirija luego contra sí. Si el superyó se apodera de esa agresividad es porque el niño la ejerció previamente contra el padre. Aunque como es evidente, suprimió la verdadera agresión hacia afuera, puesto que en la realidad exterior no la enfrentó (Rozitchner, 1998, p. 36)

En la imaginación, se ha hecho desaparecer a quien se amaba y, tras el placer de consumación de la descarga de la agresividad, advendrá la culpa por acabar con el ser amado. A posteriori, el sentimiento de culpa cumplirá con la función de detener la agresividad hacia el exterior y dirigirla contra el propio individuo. Por esto se dice que el tercero es portador de la función limitadora de la institución social, agente de Ley.

Recuperar el planteo de Rozitchner permite interrogar si efectivamente la Ley ocupa el lugar de ese otro, al punto que para enfrentar prolongadamente lo instituido, para volcarse a transformarlo –esta vez en la realidad, ya con la capacidad de análisis desarrollada–, el individuo deberá reencontrarse como sujeto de la agresividad, admitirla esta vez como válida y, sobre todo, como diferente a la que ejerce un tercero.

En la transformación colectiva de lo instituido ya no se trata de una agresividad identificatoria, no “hace al padre lo que el padre quería hacerle a él” (Rozitchner, 1998, p.35), no es la repetición incesante de “relaciones uno a uno” (1998, p.44). Como planteamos, se trata de una *transmutación*: analíticamente reconocemos que la agresividad

muta en tres sentidos: un monto de su empuje es puesto a disposición de la reflexividad; ahora tiene como meta la transformación del sistema instituido que reproduce la violencia opresora; problematiza su propia individualidad, para “abrirse al cuerpo común pulsional” (1998, p.57), en prolongación con la condición que comparte con otras posiciones socialmente oprimidas –si no es condición ineludible compartirlas materialmente, sí lo es la empatía⁶–.

Con Castoriadis, puede decirse que se trata de

(...) una <<conversión de la finalidad>> de la pulsión (más en general, de la actividad psíquica), que desemboca en el surgimiento de una nueva forma de placer o de una nueva forma de satisfacción. (...) El individuo puede y debe poder encontrar placer en una modificación del <<estado de cosas>> exterior a él, o en la percepción de tal <<estado de cosas>>. (Castoriadis, 2010, p.492)

En eso que Castoriadis llama “proyecto de autonomía”, el placer es experimentado en la transformación misma de las prácticas; pero para esto, es requisito indispensable que la práctica de modificar el estado de cosas haya sido investida, que el deseo se vincule al propósito. Sobre este aspecto, es necesario un orden de prefiguración, en el plano de lo instituyente, y también de contención por la grupalidad, para que halle reconocimiento de pares la búsqueda transformadora de sentidos interiorizados, la que dimensiones del psiquismo resisten, por estar adheridas a esos sentidos. Esa prefiguración es posible porque

(...) la psique en sus actividades sublimadas puede investir objetos ya instituidos plenamente, y permanece en el dominio de lo ya instituido. Pero también puede investir objetos que sólo serán investidos socialmente una vez que ella los ha creado. [...] Actividades sublimadas, que apuntan a un objeto social, que es la transformación de la institución de la sociedad. Aquí el objeto de la actividad es esencialmente ya una institución como tal pero que todavía no está ahí (Castoriadis, 2004, pp.121-122)

⁶ Por un desarrollo sobre la operación de la empatía en psicoanálisis, ver Freud, S. (1990): “Psicología de las masas y análisis del yo” en *Obras completas. Tomo XVIII (1920-1922)*. Buenos Aires: Amorrortu.

En el marco aquí propuesto, este proyecto no solo implica a la educación, sino que es en sí mismo un proyecto de pedagogía crítica, para el cual la pulsión se encuentra en el centro del problema. La agresividad puede permitir “salir al sujeto de la condición de sufrimiento narcisista de verse como impotente, débil, incapaz de realizar sus deseos, sometido a figuras de las que depende, no valioso, e invertir la situación” (Bleichmar, 1997, p. 223). Es el estado de cosas, devenido del sistema económico-político de la sociedad excluyente, el que pasa a ser objeto de análisis crítico, meta para la pulsión transmutada, en el plano compartido de la educación popular.

Junto con Hugo Bleichmar mantenemos presentes las palabras de Freud, sobre que “las cosas no dejarán de ofrecer dificultades si un proceso pulsional que durante decenios ha andado por cierto camino debe de pronto marchar por uno nuevo que se le ha abierto” (1997, p.186). Es esa dificultad la que explica la reproducción de “la expropiación de la agresividad del hombre como método de dominación social” (Rozitchner, 1998, p. 41). En la práctica, como educadores populares, es tarea inexcusable defender que nadie podría sentenciar que “necesariamente deba ser siempre así, y que todo enfrentamiento adulto sea el simulacro de un enfrentamiento infantil” (Rozitchner, 1998, p.43). Con esto se entiende la afirmación de Rozitchner cuando señala que “la política es el terreno donde se dirimen las neurosis sociales” (Rozitchner 2003, p.42), pues cuando se detecta la fuente común de malestar, las pulsiones enfrascadas en el simulacro de enfrentamiento del individuo se abren a la práctica corporal concreta y la transformación colectiva del ámbito social.

Con lo dicho, en el presente trabajo, no podemos sino marcar el indicio de esto que reconocemos como un problema a abordar en profundidad por parte de quienes destinamos esfuerzos en la educación popular.

Conclusión provisoria

La educación y la agresividad crítica: cuerpo común pulsional contra la violencia sistémica

En un proyecto de educación popular la agresividad no es ya la descarga inconsecuente de un “individuo atomizado” que reproduce la “rebeldía infantil”. En el proyecto mismo, lo compartido y lo contradictorio forman al “cuerpo común pulsional de lo colectivo” (Rozitchner, 1998, p. 57), que toma por tarea asumir transformarse como conjunto. Al tiempo que cada integrante encuentra reconocimiento en la participación, vive una primera contención para el malestar de exclusión impuesta. Incluso el Diario La Nación, en 2010, consideraba a los Bachilleratos Populares como “escuelas que dan otra oportunidad” y se asombraba al notar que

no hay sanciones formales, los días de clase se adecuan a las necesidades de los estudiantes y las clases están a cargo de un equipo de docentes. Las consecuencias parecen contundentes. Más del 95% de asistencia docente; cientos de graduados con un promedio de repitencia previo de 4 años; decenas de jóvenes que continúan estudiando en niveles terciarios o universitarios; compromiso escolar en una población que en general está en situación de calle; alumnos que en vacaciones de invierno van a la escuela para refaccionarla por voluntad propia. (En línea)

Hemos señalado cómo en el proceso de definición de una otredad, consustancial a la génesis del Yo, también cobra forma lo propio. Allí echa raíces el sentido de pertenencia, con un rol específico para la educación en los Bachilleratos populares. Mas, la tarea de transmutación de la agresividad encuentra ahí apenas un punto de partida. Esta pedagogía ve indispensable la reflexión sobre el sistema social y, con este, el repaso de las propias historias colectivas e individuales. Al tiempo que se recrea la propia historia, se abren las posibilidades para prefigurar prácticas cotidianas y relaciones en las condiciones de producción social.

La literatura sobre la violencia (Žižek, 2013) ha establecido diferenciaciones para comprender las distintas metas posibles para la agresividad. Si para la noción de agresividad reanudamos lo correspondiente a las impulsiones que desde el polo psíquico se despliegan contra un obstáculo –ora material, ora fantaseado–, por el lado de la violencia encontramos las configuraciones sociales que encausan/sancionan la inclinación a provocar daños. Según órdenes de abstracción, se habla, primero, de <<violencia directa>>, en lo que atañe al golpe, el insulto, el robo y demás infracciones a terceros –también puede volverse sobre sí como autoviolencia manifiesta en recurrentes consumos de sustancias problemáticas, autoflagelos, etcétera–. Diferenciándose de la violencia directa, figura la <<violencia simbólica>>: operación de significación y de valoración, “encarnada en el lenguaje y sus formas” (2013, p.10). Por último, la <<violencia estructural o sistémica>> alude al statu quo, “las consecuencias a menudo catastróficas del funcionamiento de nuestros sistemas económico y político” (2013, p.10), que divide clases, etnias, géneros desiguales, vidas precarias o privilegiadas.

Mientras Maristella Svampa (2005) hablaba de “sociedad excluyente”, Silvia Bleichmar acuñaba la definición de “malestar sobrante” o “sobremalestar”, como “cuota que nos toca pagar, la cual no remite sólo a las renunciaciones pulsionales que posibilitan nuestra convivencia con otros seres humanos, sino que lleva a la resignación de aspectos sustanciales del ser mismo”; “cuota extra, innecesaria y efecto de modos injustos de dominación” (2005, p. 17). Con Rozitchner pudimos recuperar un aspecto que aporta para tratar el problema de ese “sobremalestar”: la idea de la agresividad como pulsión: con su *fuerza* de displacer, su *esfuerzo* por expulsar montos de carga de energía, la *meta* a la que se dirige y el *objeto* que registra como obstáculo (por retomar las cuatro propiedades que enunciaba Freud para la pulsión⁷).

Junto con la noción de pulsión de agresividad, el autor enuncia que el colectivo puede elaborar cargas de energía que el individuo aislado no logra tramitar. Así, el cuerpo común pulsional puede hacerse cargo del malestar sobrante que la sociedad excluyente provoca.

⁷ El presente trabajo no exige historizar las reformulaciones de la teoría de las pulsiones.

Para esa sobrecarga, el cuerpo común pulsional puede proponer la emancipación de la sobreexplotación como meta para la agresividad –al tiempo que la sugiere a las individualidades socializadas–. La fuente es el sobremalestar, efecto de la violencia sistémica. El objeto de descarga de la pulsión no es este o aquel empresario, gobernante o militar, sino el sistema excluyente que construye esos cargos representativos. El esfuerzo se tramita en la organización del cuerpo común pulsional, mediante la crítica colectiva y la participación en la acción transformadora cotidiana. Por esto, en el Bachillerato, para decir <<educación popular>>, nombramos *educación*.

Bibliografía

Adamovsky, Ezquiél (2012). *Historia de las clases populares en la Argentina: desde 1880 hasta 2003*. Buenos Aires, Sudamericana.

Aguiló, V. y Wahren, J. (2013). “Educación Popular y Movimientos Sociales: Los Bachilleratos Populares como “campos de experimentación social”. En *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Areal, S. y Terzibachian, M. (2012). “La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público” en *Revista mexicana de investigación educativa*, (Vol. 17, N° 53), 513-532.

Bleichmar, H. (1997). *Avances en psicoterapia psicoanalítica: hacia una técnica de intervenciones específicas*. Buenos Aires, Paidós.

Bleichmar, S. (2007). *Dolor país y después*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Topía.

Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Tusquets Editores.

- (2001). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- (1998a). *El ascenso de la insignificancia*. Madrid, Ed. Cátedra

- (1998b). *Hecho y por hacer: pensar la imaginación: encrucijadas del laberinto V*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba).

Coraggio, J. (2007). “Es posible otra economía sin (otra) política?” en *Economía Social, acción pública y política*. Buenos Aires, CICCUS.

Flores, T. (comp.) (2005). *De la culpa a la autogestión. Un recorrido del Movimiento de Trabajadores Desocupados de la Matanza*. Buenos Aires, Peña Lillo.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Freud, S (1990). “Psicología de las masas y análisis del yo” en *Obras completas. Tomo XVIII (1920-1922)*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires, Troquel.

Grassi, E. (2004). “Políticas de asistencia focalizadas en el desempleo y la pobreza”. En *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Huergo, J. (2015). *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Material didáctico de Carrera de Periodismo y Comunicación. Universidad de La Plata.

La Nación (en línea). “Escuelas que dan otra oportunidad”. Consultado: 23/09/2019. En <https://www.lanacion.com.ar/cultura/escuelas-que-dan-otra-oportunidad-nid1292470>

Marticorena, C. (2011). “¿Masa Marginal o Ejército Industrial de Reserva? Consideraciones sobre la marginalidad y sobrepoblación relativa”, en Bonnet, A. (Comp.), *El país invisible. Debates sobre la argentina reciente (199-222)*. Buenos Aires, Ed. Continente.

Ouviña, H. (2009). “La autonomía urbana en territorio argentino. Apuntes en torno a la experiencia de las asambleas barriales, los movimientos piqueteros y las empresas recuperadas”. En Bonnet, A. y Piva, A. (Comps.), *Argentina en pedazos. Luchas sociales y conflictos interburgueses en la crisis de la convertibilidad (91-134)*. Buenos Aires, Ed. Continente.

Petras, J. y Veltmeyer, H. (2004). *Las privatizaciones y la desnacionalización de América Latina*. Buenos Aires, Prometeo.

Rozitchner, L. (2003). *Freud y el problema del poder*. Buenos Aires, Losada.

----- (1998). *Perón: entre la sangre y el tiempo. Lo inconsciente y la política (Tomo I)*. Buenos Aires, Editorial Catálogos.

Sacchi, E. (2016). “Neoliberalismo y subjetividad. Notas para pensar la gubernamentalidad de nuestro tiempo”. En *Revista Identidades*, (Núm. 10), 22-33.

Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires, Prometeo

Svampa, M. (2012). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores

----- (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del Neoliberalismo*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Svampa, M. y Pereyra, S. (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires, Biblos.

Sverdlick, I. y Costas, P. (2008). *Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales*. Buenos Aires, Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas.

Torres Molina, J. (2012). “Los bachilleratos populares: una nueva educación para nuevos actores sociales”. En *Question*, (Vol. 1, N°34). Disponible en <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1322/1302>

Žižek, S. (2013). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires, Paidós.