

Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible

Making teaching and becoming teachers
in urban peripheries of the global South.
Teacher education: Stories about the possible

Silvia Grinberg¹
grinberg.silvia@gmail.com

Resumen: La pregunta por la formación de docentes suele dirimirse entre la mirada normativa y los estados de situación de aquellos programas que se ponen en marcha que, a la vez, procuran informar sobre esa normatividad. Asimismo, esta misma cuestión normativa se posiciona tanto respecto de aquello que acontece en el escenario de la formación en sí, como de aquello que se espera que el docente novel, recién egresado, realice cuando le llegue la hora de su inserción laboral. En este trabajo, desde los estudios de gubernamentalidad y la pregunta acerca de las particularidades que presentan las políticas sobre la vida en tiempos de gerenciamiento (Foucault, 2006, 2007; Rose, 2007; Veiga Neto, 2013; Grinberg, 2008), procuramos adentrarnos en la problematización de la formación de docentes en dos claves: por un lado, los enunciados acerca de la tarea de enseñar que conforman la verdad de nuestra época y, por el otro, las formas que presenta el hacer docencia a partir de resultados de investigación que venimos desarrollando en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. En este marco importa una interrogación política de la formación que, asentada en la cotidianeidad escolar, ofrezca herramientas para pensar la posibilidad misma de enseñar y aprender en las periferias urbanas del sur global.

Palabras clave: hacer docencia, periferias metropolitanas, extrema pobreza urbana, gubernamentalidad.

Abstract: The question about teacher training, schematically, used to refer, on the one hand, to a normative perspective and, on the other, to evaluations of programs that are implemented and that, simultaneously, attempt to inform about the state of that normative. Also, these same normative issues are positioned both in respect of what happens on the level of the training itself and what is expected that the inexperienced teacher be able to do when the time to begin their work comes. In this paper, on the basis of the governmentality studies and the question about politics of life in management times (Foucault, 2006, 2007; Rose, 2007; Veiga Neto, 2013; Grinberg, 2008), we seek to problematize teacher education with regard to two topics. On the one hand, statements about the task of teaching that constitute the truth of our time and, on the other, the ways of making teaching on the basis of the results of research we have been developing in schools located in contexts of extreme urban poverty in the metropolitan

¹ Investigadora CONICET. Profesora titular ordinaria, Sociología de la Educación y directora (CEDESI, EH, UNSAM).

area of Buenos Aires. In this framework, we propose that a political question about formation training formulated from the perspective of school life could offer tools to think about the very possibility of teaching and learning in urban peripheries of the global South.

Keywords: making teaching, urban periphery, extreme urban poverty, governmentality studies.

Introducción

Hacer docencia, es probable, nunca fue una tarea fácil. Transmitir a quienes llegan al mundo eso que ya está en él, esperando se vuelva el germen de lo nuevo -que también se espera sea mejor-, es por definición una tarea difícil de asir y de hacer. Si esto es válido en general, nuestros convulsionados tiempos contemporáneos la han vuelto en muchos casos una tarea aún más resbaladiza. Los vaticinios de crisis (Veiga-Neto, 2006; Noguera, 2013), las demandas de que la educación se anteponga a los tiempos y se vuelva máquina de cambio, de enseñanza del cambio, constituyen las claves que la docencia, empapada de enunciados provenientes de la cibernética, es llamada a navegar y timonear. Así, frente a las demandas de cambio y decretos de crisis el primer ímpetu que se tiene al llegar a una escuela pública -más aún si está emplazada en contextos de extrema pobreza urbana-, es que al cruzar la puerta reine el caos. Sin embargo, en lo que se refiere a la propia experiencia esto no es así o no lo es de ese modo. Las escuelas siguen siendo escuelas y los alumnos siguen estando ahí, queriendo aprender y esperando que ese aprendizaje se traduzca en una mejor vida. En el presente artículo, a través del trabajo de investigación que nos encontramos desarrollando en escuelas emplazadas en contextos

de pobreza de la Área metropolitana de Buenos Aires, nos proponemos debatir estas dinámicas.

Ahora bien, la evidencia de que hay escuela, el hecho que haya docentes, padres y estudiantes que hacen diariamente escuela y también quieren escuela, aunque pareciera algo obvio, no lo es. Mucho menos cuando ese hacer escuela se constituye como contraevidencia de dos procesos que, si bien parecieran no tener relación entre sí, uno se vuelve central para el otro. En primer lugar, los argumentos que señalan que en las sociedades del conocimiento el aprendizaje devino ubicuo y la escuela ocupa un lugar superficial o menor en los procesos de socialización. Así, la red de redes u otro tipo de tecnologías multimedia parecieran reemplazar la centralidad que algún día tuvo la escuela (Simons y Masschelein, 2008; Popkewitz *et al.*, 2006, Peters, 1991). De forma tal que muy rápidamente la pregunta acerca de la escuela se vuelve eje de interrogación política. Algunas respuestas ya están ocurriendo en las formas del *home schooling*² y otros sistemas que, bajo el supuesto de esa ubicuidad, se asientan y promueven modos de autoaprendizaje.

Por otro lado, esa ubicuidad contrasta con la centralidad que tiene la escuela en los barrios periféricos. En el desarrollo de la investigación hemos podido constatar la fuerte esperanza puesta en la educación (Lan-

ger y Machado, 2013), que contrasta con las condiciones en que se hace escuela en los barrios más pobres de las periferias metropolitanas y que ubican a cualquier observador externo frente a una realidad escolar que se sostiene con todo y a pesar de todo. Como nos decía un director “*son tantas las cosas sobre las que me tengo que ocupar [...], que de repente que alguien venga y te arregle el picaporte de la puerta [...] y yo ya hago una fiesta*”. El director enuncia esta frase en una escuela que en ese momento estaba conviviendo con tiroteos ocurridos en el barrio a plena luz del día y que tienen a la escuela sitiada³. De modo que esa escuela, en la que sigue habiendo jóvenes, padres, docentes que diariamente están allí, nos ubica en otra clave para preguntarnos tanto por el hacer escuela y/o el hacer docencia en contextos de pobreza urbana, como acerca de las tensiones que atraviesa la formación de docentes en nuestras contemporáneas sociedades. En otras palabras, por un lado, los relatos de la formación que llaman al docente a devenir *coach* de aprendizajes, y, por el otro, familias, docentes y jóvenes que luchan por tener una escuela donde se enseñe y se aprenda.

Vivir en contextos de extrema pobreza urbana en las metrópolis del sur global constituye algo más que un dato. Hacer escuela en estos barrios de muy diversos modos in-

² La noción de *home schooling* se refiere a las propuestas que se asientan en el aprendizaje en casa. Al respecto, el film “La educación prohibida” constituye una defensa de esas propuestas.

³ Aquí importa brevemente señalar que las dinámicas de tiroteos a plena luz del día donde se pelean bandas y no se sabe de quién es el bando constituyen en cierto modo una novedad, no las balaceras sino que se produzcan en horario escolar. Estos procesos ameritan un trabajo en sí mismo, sin embargo vale aquí señalar que ésta constituye una de las formas que asume la excepción cotidiana en estos espacios urbanos.

volucra hacerse en unas condiciones de extrema precariedad que, aquí proponemos, guardan las condiciones de la excepción devenida norma⁴ (Benjamin, 2001; Grinberg, 2012; Agamben 1998; Chatterjee, 2011). La tensión norma-excepción adquiere tonos particulares que atraviesan la vida de los barrios y, creemos, también las escuelas. Aquí, cabe señalar que lo hacemos entendiendo que hay en estas dinámicas unas determinadas formas que presentan las políticas sobre la vida (Rose, 2007), en nuestras contemporáneas sociedades, que se tejen en formas políticas donde, lejos de aquellas hipótesis ligadas con la ausencia del Estado, o la legalidad, nos encontramos con modos particulares de presencias que asumen la forma de la normalidad de la excepción cotidiana. Una presencia selectiva del Estado que deja a los sujetos, al barrio y a las escuelas timoneando las crisis a la vez que respondiendo a la burocracia estatal⁵. El hecho de que una escuela deba funcionar sin agua, sin cloacas, algunas veces sin docentes, otras en medio de tiros, y podríamos seguir, es la excepción regular en estas escuelas. A veces una desencadena a la otra y otras como huracán se desencadenan todas juntas. Pero también esas mismas escuelas reciben normativas, programas que deben poner en marcha, y responsabilidades que deben asumir. Así, si con todo y a pesar de todo la escuela sigue estando ahí y presenta algo de esa normalidad que se siente cuando se ve a estudiantes, docentes, padres, pizarrones, etc., es, y proponemos a modo de hipótesis, debido a la lucha diaria por hacer escuela que ponen

en marcha los sujetos, las luchas que se despliegan en la supervivencia cotidiana⁶.

Ahora bien, si esas luchas permiten que haya escuela y constituyen el telón sobre el que se asienta la escolaridad, es central entender que algo muy diferente debería ocurrir para que se pueda enseñar y aprender. Para ello hace falta algo más. Las escuelas no pueden sostenerse con la voluntad de los sujetos. Por más buenos que estos sean, definitivamente no alcanza. Hay unas determinadas condiciones que hacen posible la escolaridad y cuando éstas no están, más allá del empoderamiento y la autoestima, o, incluso a pesar de ella, sencillamente, a la enseñanza y el aprendizaje les cuesta escapar al circuito de la reproducción. Ello porque en esa lucha siempre se está un paso atrás.

Así, proponemos de modo un poco esquemático que la pregunta por la formación docente suele dirimirse entre la mirada normativa y unos estados de situación de aquellos programas que se ponen en marcha que, a la vez, se espera informen sobre esa normatividad. Asimismo, entendemos que esa misma cuestión normativa se posiciona tanto respecto de aquello que acontece en el escenario de la formación, como de aquello que se espera que el docente novel, recién egresado, realice cuando le llegue la hora de su inserción laboral. Claro está que ese momento se vuelve algo así como un día “D”. Mucho se ha escrito respecto del acompañamiento, la formación continua y/o de la ruptura entre el momento de la formación y aquel —que se vuelve, también, extrema-

damente formativo— que se realiza en el momento de la asunción del cargo. Esa tensión está contenida en las propuestas de la formación. De hecho, cada vez más en las últimas reformas educativas se procuró zanjar esa brecha acercando la práctica a la formación. Así, desde fines del siglo XX una suerte de giro hacia la práctica se ha posicionado en las propuestas de formación de docentes agregando estancias en la “realidad” porque se supone esperando que el futuro docente haga contacto con ella durante su proceso de formación inicial.

Desde fines del siglo XX, este conjunto de nuevas demandas y desafíos para la formación se han construido entre retóricas que señalan que, dados los cambios sociales acontecidos y las ‘nuevas necesidades’ que la sociedad del conocimiento —o, como señalan críticamente Simons y Masschelein (2008), las sociedades de aprendizaje— han traído consigo, se hace imprescindible cambiar a la escuela para adecuarla a los nuevos tiempos (Noguera, 2013). Así, la crítica a los programas de formación y capacitación de docentes radica, entre otros aspectos, en que no son eficaces porque los maestros o profesores llegan al aula y no consiguen poner en marcha los cambios o las nuevas perspectivas que debería asumir la educación. Asimismo, estos docentes se encuentran frente al desafío de unas reformas educacionales que en la lógica de las sociedades del conocimiento han dejado a la profesión de enseñar teniendo que surfear el mar de la información y ubicando a los docentes como orientadores de aprendizajes⁷.

⁴ La noción de norma y excepción en estos barrios se vuelve clave. Una primera discusión puede ser realizada a partir de Agamben (1998), y otra más reciente a partir de la obra de Chatterjee (2011). Por motivos de espacio aquí no nos detenemos en este debate que entendemos central para la comprensión de la vida en estos espacios urbanos.

⁵ Algo similar ocurre con el barrio pero no es el objeto de la reflexión aquí. Sugerimos ver entre otros Grinberg *et al.* (2012).

⁶ Dinámicas similares ocurren en el barrio sobre las que nos hemos ocupado en otros trabajos, algunos de los que se incluyen en la bibliografía.

⁷ No es este el lugar para detenerse sobre la cuestión, sin embargo cabe resaltar la difícil tarea de enseñar en tiempos que reina el oxímoron que señala en la sociedad del conocimiento ya no se requiere enseñar conocimientos. Al respecto nos hemos centrado en Grinberg (2013).

De manera que, si bien estos procesos pueden ser leídos de modos diversos, en este trabajo, desde los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 2006; Rose *et al.*, 2006; Castro-Gómez, 2010; Grinberg, 2007; Veiga Neto, 2013) y la pregunta por las particularidades que presentan las políticas sobre la vida en tiempos gerenciales (Grinberg, 2008), procuramos adentrarnos en la problematización acerca de la formación docente en dos claves. Por un lado, los enunciados acerca de la tarea de enseñar que conforman la verdad de nuestra época y, por el otro, las formas que presenta el hacer docencia en contextos de extrema pobreza urbana. Para esta segunda tarea recuperamos el trabajo de investigación que desde una perspectiva etnográfica postestructuralista (Youdel, 2006; Choi, 2006) venimos desarrollando en escuelas emplazadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Hemos estructurado el artículo procurando debatir las lógicas en las que la tarea docente está siendo llamada a hacerse. Y, seguidamente, intentando tensionar ese relato en el devenir cotidiano de la escolaridad. Para luego y hacia el final preguntarnos acerca de la posibilidad de generar en la escuela algunas condiciones y/o islas de pensamiento que acompañen las luchas cotidianas por hacer escuela que observamos en la cotidianeidad institucional y barrial. Nos preguntamos por la posibilidad de que algo del orden de la palabra, de la problematización del mundo ocurra en las escuelas. Dicho de otro modo, entendemos que la profesión docente, la tarea de enseñar y aprender constituyen acciones que no ocurren en el vacío, de forma tal que esas condiciones en que se desarrollan requieren especial atención. Ello, aunque pudiera parecer algo obvio, no lo es a la hora de analizar las políticas de escolarización en la co-

tidianeidad escolar donde cuestiones tan sencillas como contar con baños en buen estado, agua, luz o gas, por un lado, y bancos, sillas o tizas, por el otro, se vuelven para muchas instituciones una agotadora lucha cotidiana. Esta mirada, entendemos, se vuelve clave para la reflexión en torno de la formación de docentes. Este es el punto de partida que proponemos para este artículo.

Devenir docente en la era del gerenciamiento

Como el encantamiento que produce el canto de las sirenas, nociones como empoderamiento, *counselling*, autoestima y/o gestión han impregnado revistas, folletines, programas de TV y, desde ya, el mundo de la escolar en todos sus poros. Gestión por resultados, el directivo como gestor/coach, el docente como gestor del aprendizaje, la gestión institucional, curricular, de la evaluación, de los sistemas educativos. Las organizaciones barriales, las ONGs son llamadas a elaborar proyectos, presentarse en la compulsa por fondos, monitorear resultados y, desde ya, devenir responsables por los resultados. Es frecuente escuchar a quienes ocupan puestos en las agencias del estado que el problema es que la gente no sabe elaborar proyectos y, por tanto, no accede a fondos. Los cursos de capacitación sobre gestión y evaluación de proyectos se vuelven a la orden del día.

Las desigualdades e injusticias de la vida escolar resultan ser una cuestión de proyectos y de gestión o, más bien, de buenos proyectos y/o mala gestión, de modelos que, se señala, son tradicionales y deben superarse. Eso en sí se vuelve la llave para su solución. Si un alumno no aprende, la cuestión radica en cómo se gestiona el aula, el aprendizaje. Si los alumnos abandonan la escuela, se trata de un directivo o de un cuerpo

de docentes que no monitoreó el proceso y no desarrolló estrategias de retención. A la vez que no han logrado volverse verdaderos líderes de los procesos de cambio que deben implementarse. Así, se realizan estudios que establecen relaciones entre la autoestima el compromiso cívico y las emociones docentes. A título de ejemplo permítasenos esta larga cita:

La calidad docente se ha convertido en una prioridad de nuestra agenda política nacional para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (Wilson et al., 2008). Además, hay un fuerte apoyo público a una amplia agenda educativa que incluye mejorar el rendimiento académico y la competencia social y emocional de los estudiantes, el carácter y compromiso cívico (Agenda pública, 1994, 1997, 2002; Metlife, 2002; Rose y Gallup, 2000). Aunque existe alguna evidencia de que las habilidades sociales y emocionales de los profesores y el bienestar son las características de la calidad docente, capaces de cumplir con esta amplia agenda (Jennings y Greenberg, 2009), poca investigación ha explorado esta cuestión. El propósito del presente estudio fue examinar si una intervención en el desarrollo profesional puede mejorar las habilidades socioemocionales y el bienestar y, en consecuencia, mejorar la capacidad de los docentes para desarrollar y mantener un ambiente de aprendizaje bien administrado y proporcionar apoyo emocional y educacional óptimo a sus estudiantes. Uno de los modelos que los avances de la comprensión de los vínculos entre la competencia social y emocional de los docentes (SEC) y el bienestar en el aula y los resultados de los estudiantes es el modelo teórico prosocial en el aula (Jennings y Greenberg, 2009). En este modelo, la relación entre la SEC y los resultados de los estudiantes está mediada por las relaciones entre maestros y alumnos, la gestión del aula, y la implementación del

programa de aprendizaje social y emocional (SEL). Para afrontar con éxito la gestión, la instrucción y los desafíos emocionales del salón de clases, los maestros deben emplear un alto grado de competencia social y emocional. Cuando los maestros carecen de este recurso personal, la gestión del aula puede sufrir, lo que resulta en niveles más bajos de comportamiento y rendimiento (Marzano y Pickering, 2003) en la tarea de los estudiantes. Cómo se deteriora el clima en el aula, las demandas sobre el aumento de profesores, que desencadenan en el maestro lo que se ha denominado una “cascada de agotamiento” (Jennings y Greenberg, 2009, p. 492). En estas condiciones, las respuestas de los maestros a las conductas de los estudiantes pueden llegar a ser hostiles y punitivas, reacciones que pueden hacer descarrilar la motivación de los estudiantes y contribuir a un ciclo de auto-sostenimiento de la interrupción en el aula. Con el tiempo, los altos niveles de angustia pueden conducir al desgaste (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch y Barber, 2010) y una espiral descendente de deterioro de desempeño de los docentes y el comportamiento y rendimiento estudiantil (Osher et al., 2007). Por el contrario, los profesores que experimentan regularmente emociones más positivas en su vida laboral pueden ser más resistentes (Cohn, Brown, Fredrickson, Milkels y Conway, 2009; Gu y Day, 2007) en respuesta a estos factores de estrés y más capaces de crear y mantener ambientes de aprendizaje de apoyo. Esta evidencia apoya la necesidad de desarrollo profesional especializado que promueve la SEC de los docentes y el bienestar en el servicio de maximizar su capacidad de crear y mantener una óptima organización del aula y de proporcionar apoyo educativo y emocional a sus estudiantes (Jennings et al., 2011, p. 37).

de identidad y pertenencia que otorguen sentido y promuevan la autoestima u otro tipo de actitudes prosociales. De forma tal que, si bien la prosocialidad es algo que se espera se promueva en los alumnos, como se señala en el texto recién citado, los docentes devinieron blanco de los programas de empoderamiento. Devenir coach no es tarea fácil, según parece... En este llamado a trabajar sobre las emociones, el sujeto debe trabajar sobre sus capacidades afectivas, sobre su identidad de forma tal que ésta se vuelve “una especie de artificio manipulable, una concepción que no sólo supone la existencia de un sujeto, sino que rehabilita precisamente al sujeto voluntarista del humanismo que el constructivismo, de vez en cuando, procuró poner en tela de juicio” (Buttler, 2002, p. 24-25).

El sujeto, el nuevo protagonista de la historia, ya no es el sujeto de razón. En tiempos de gerenciamiento ya no hay roles que ocupar, certezas a las que arribar o que conocer, sino posiciones siempre en danza y en proceso de cambio y revisión. Por lo que la formación ya no puede ocurrir transmitiendo valores fijos de la cultura o capacitando para puestos a desempeñar. De aquí en más, lo único estable de la transmisión debe ser lo efímero de las posiciones que habremos de alcanzar y las emociones sobre las que trabajar. Formar esas conciencias inestables, inciertas, esos sujetos llamados a ocupar tantos lugares como ello sea posible a lo largo de la vida. Posiciones que ya no nos son dadas sino que debemos salir a su conquista. De modo tal que el individuo debe devenir *dividual* (Deleuze, 1996) con capacidades y potencialidades diversas a desarrollar según la oportunidad del momento y que la escuela debe orientar, promover y desarrollar.

La lógica del *hazte a ti mismo* opera en la pluralidad y diversidad de la elección propia de la construcción de sí. Así, si las pedagogías críticas cuestionaban a la escuela por su carácter autoritario, ahora la participación responsable en la toma de decisiones ha ocupado su lugar; la autoevaluación reemplaza a la evaluación y el aprender a aprender, a la enseñanza. Participación, orientación y autoevaluación que produce la responsabilización individual y desplaza el compromiso a la comunidad, las escuelas y los sujetos.

Es ahí donde la administración de lo social pasa de la égida centralizada del Estado a la forma descentralizada y desregulada de lo local, de lo comunitario, de las instituciones, de los barrios. En el mundo de la educación, esto se tradujo en la gestión responsable por los resultados/logros. Al respecto, resulta de interés observar el modo en que en los lineamientos curriculares para la formación de docentes se trabaja esta cuestión. Aquí retomamos la producción realizada argentina. Frente al reconocimiento de la agudización de la pobreza y su relación directa con la educación, el currículo de la formación de docentes llama a que los futuros maestros reflexionen acerca de cómo sus prácticas participan en la definición del destino de sus alumnos:

Estos indicadores expresan problemas viejos y no resueltos de la escuela primaria. Se agudizan si se considera que el mapa del fracaso escolar es casi coincidente con el de la pobreza. Son las provincias más pobres y las regiones o grupos sociales más desfavorecidos los que concentran los indicadores más desfavorables. Los futuros docentes del nivel primario deben contar con herramientas conceptuales para considerar su práctica en el marco de fenómenos sociales amplios. Además, deben reflexionar que con sus decisiones participarán de la

definición de estos guarismos que expresan los destinos educativos de los argentinos (MNE, 2009, p. 151).

Enseñar ya no es transmitirle algo a alguien, sino orientar un proceso de búsqueda donde el eje está puesto en los mecanismos y procedimientos a seguir. Así los docentes deben conocer los factores que actúan en la producción de la desigualdad para, a la vez, reconocer como sus decisiones producen esos guarismos y definen los destinos educativos de los argentinos. Y, así como el maestro, el profesor sobre la base de la lectura de los sociólogos y pedagogos críticos es llamado “a disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural resultante del origen social de los estudiantes del profesorado” (MNE, 2009, p. 17).

En la sociedad del conocimiento, tal como es señalado por la bibliografía, aprender conceptos parece ya no tener sentido, un neoprocedimentalismo lo reemplaza, ahora, propiciando una performance que hace eje en los afectos, las emociones y llama a la formación docente para que revise cómo sus prácticas actúan en la producción de la desigualdad. Procedimentalismo que excluye a la enseñanza de cualquier debate político y ubica a la vida escolar entre el derrotero de la desigualdad y la responsabilidad por el fracaso. En estas dinámicas, entonces, el docente en la lógica de la responsabilidad individual debe desarrollar habilidades prosociales que le permitan revertir herencias y destinos.

El yo aparece, así, como algo a ser narrado a través de los relatos de la autoayuda, del coaching, de la gestión, la resiliencia⁸ y la empleabilidad. El yo devino objeto de reflexión, de mapeo y de acción, pero ya no del

otro, sino de sí mismo. Maximizarse, partir a la búsqueda de la propia felicidad, de la calidad de vida, ser lo que uno quiera ser, devenir uno; en suma, dotar al yo de una identidad coherente constituye el eje de una nueva programación política, de una ética que se estructura en torno del proyecto de vida y del hacer del yo, de la identidad, un proyecto. Vemos desplegar programas diversos que procuran que el docente moldee su Yo:

Cultivar la conciencia y la resiliencia (CARE) es un programa de desarrollo profesional diseñado para reducir el estrés y mejorar el desempeño de un modelo que promueva la comprensión de los vínculos entre los profesores, la competencia social y emocional (SEC) y el bienestar en el aula y los resultados de los estudiantes (Jennings *et al.*, 2011, p. 37).

Ya no se trata de esperar que los otros hagan, que el estado se ocupe, ahora somos llamados a producir/nos, a devenir protagonistas, a hacer el propio destino o cambiarle el destino a nuestros alumnos. El acento habrá que ponerlo en el desarrollo de la potencia interior, de la confianza de sí y de la autoestima: mostrar que es posible. Así, se establece una relación causal entre competencias sociales y emocionales de los docentes, el bienestar del aula y los resultados escolares de los estudiantes. Y es en este lugar donde autoayuda y pedagogía vuelven a encontrarse (Grinberg, 2008); una y otra se asientan sobre la imagen que hace posible a través del trabajo de sí, basado, especialmente, en los procesos de identificación, la posibilidad de reconocimiento y, por tanto, de llegar a cambiar destinos, propios y ajenos, si se realizan los pasos de reflexión y revisión de sí.

Gubernamentalidad y agencia en excepción: hacer docencia y devenir docente en la periferia

Es posible identificar entre los estudios de gubernamentalidad una preocupación clave por las formas que presentan planes, programas y demás tecnologías de gobierno, mientras que tienden a ser menos los trabajos que se focalizan en las emergentes formas de agencia tanto atendiendo a las subjetividades que son promovidos en nuestras contemporáneas, sociedades, como en relación con las luchas y contraconductas que esos sujetos despliegan. Si esta apreciación es válida en general, adquiere especial centralidad cuando se trata de escuelas, docentes y jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana, entre otros motivos, porque las lógicas de la autoayuda y del empoderamiento han dejado a estos barrios viviendo entre las capacidades de autoorganización que consiguen desplegar y el desarrollo de estrategias de reproducción en unas condiciones de vida en las se hace frente a la precariedad de unas vidas que se viven en permanente excepción. O mejor aún, es justamente esa resiliencia aquella que permite resistir en esas condiciones. Las escuelas no sólo no quedan ajenas a estas realidades sino que se constituyen y traman sus vidas peleando por escapar de situaciones y construyendo redes anhelando que la escuela sea escuela (Bussi, 2013). Lejos de imaginar una escuela que pueda darle la espalda al barrio, es clave comprender que comparten la misma geografía. Como se señala, en el barrio comparten la misma zanja.

Los currículos de formación docente, tal como lo referenciamos

⁸ La noción de resiliencia, según se señala en la bibliografía especializada, remite a la capacidad (disponibilidad personal de factores protectores) que pueden tener las personas para sobreponerse a experiencias negativas e incluso fortalecerse luego haberlas superado. Así, se remite a un proceso de autoencauzamiento, de soportar las penas y autoenmendarse.

en el apartado anterior, apelan a que los futuros maestros a través de la bibliografía adquieran herramientas para poner en marcha prácticas de revisión de sí a los efectos de que analicen el ejercicio de la docencia reproduciendo la desigualdad. Ese calling no debería llamarnos la atención en tanto apela, justamente, a esa agencia y responsabilización, en este caso, de los docentes.

Así, nos encontramos en los barrios y en las escuelas con los modos en que las actuales formas que presentan el gobierno de la población se topan con la agencia a través de la puesta en marcha de un conjunto de prácticas que los individuos actúan y que refieren tanto a la revisión de sí como al empoderamiento de la organización. Ese encuentro entre agencia y gobierno ocurre porque es un hecho

[...] que la gente esté dispuesta a ayudarse a sí misma y a extender sus redes, seguramente, muestra su activismo y luchas diarias. Sin embargo, haciendo esto los actores difícilmente ganan algún espacio del estado (u otros recursos de poder, como el capital o el sistema patriarcal); no son necesariamente desafíos a la dominación. De hecho, los gobiernos promueven e incitan la auto-ayuda y las iniciativas locales tan lejos como no se vuelven oposición. La proliferación de ONGs en el sur global representa un buen indicador de esto (Bayat, 2000, p. 545).

Así, lejos de aquellas hipótesis que refieren a la baja resiliencia en los barrios y escuelas de las periferias nos encontramos con que es, justamente, la agencia, esa resiliencia, aquello que permite y garantiza la reproducción cotidiana.

Estos procesos y dinámicas ocurren en la suerte del hacerse vivir que presenta la biopolítica en tiempos de gerenciamiento donde el coloquial modo, *hacete cargo* resulta en una cadena interminable de responsabilidades. De forma tal que frente a las cataratas de nuevas y cada vez mayores responsabilidades que deben asumir los sujetos, nos encontramos con un conjunto cada vez más complejos de políticas⁹, que, aún cuando aparecen como resultado de la preocupación por mejorar la escuela, en su hechura diaria, se vuelven confusión, agotamiento y deterioro de una escolaridad que se sostiene en la agencia de los sujetos. Este tipo de situaciones no constituyen excepciones, momentos disruptivos de un sensato devenir. En las instituciones y en los barrios, la sensatez se vuelve lucha cotidiana.

Así, frente a una guerra sin cuartel entre bandas que involucra un tiroteo al mediodía, donde queda en el medio la escuela, la decisión de las autoridades regionales es cerrar la institución colgando un cartel de desinfección. Los docentes se debaten si volver a trabajar, cómo hacer para abrir la escuela y tener la certeza de que se puede abrir la institución sin poner la vida en riesgo. Claro está que este tipo de situaciones (más comunes de lo que parecen) abren otra pregunta bajo qué condiciones es posible trabajar, enseñar, aprender. Esto es, bajo qué condiciones una escuela puede ser escuela; un docente puede enseñar y unos estudiantes aprender. En otros términos, qué modos de escolaridad se hacen posibles y en qué medida otros modos de escolaridad serían posibles para un barrio, unos sujetos cuyos derroteros de vida se

dirimen entre la quema¹⁰ y la escuela (Grinberg, 2009). “*En qué medida*, nos dice una docente, *si me quedo en la escuela en estas condiciones les hago el juego, en qué medida retirarse ahora, no es luchar por la escuela*”.

Cuando la excepción deviene normalidad, las vidas ya a los 12 años se vuelven adultas. A los 17 y/o 18 años, los jóvenes “ya están de vuelta”; exceso de vida. En estos y en tanto otros casos, la escuela está allí amenazada frente a la interrogación respecto de qué hace escuela a una escuela. Cómo se hace escuela en medio de tanto exceso. Probablemente mucho de lo que allí acontece remite a las escenas que se relatan en los textos acerca de la guerra y el trauma. Sin embargo, la vida en las periferias metropolitanas del sur global se constituye como guerras sin trincheras, violencias que sin eufemismos recorren los pasillos de los barrios, y donde el estado, nuevamente, se presenta en la lógica de la regularización de la excepción, cuando no constituye la excepción en sí.

En este escenario, la escuela es llamada a enseñar como si esa realidad no existiera y se tratara de manejar el stress. Ahora y de hecho, el stress suele expresarse en una forma de agobio que corporalmente se traduce en un andar cansino; como si no hubiera apuro, como si no viviéramos en un mundo que corre a toda velocidad, la puerta de entrada de la escuela relata el mundo de quien no tiene apuro, de quien ya llega cansado. Entrar al aula es escuchar aquello que se hace difícil de tramitar, *voy a la quema, el cartonea...* Y entonces, el cansancio se vuelve palabra, *estamos todos los profesores igual*, dice

⁹ Para una crítica de las políticas y de la noción de inclusión ver entre otros: Corcini Lopes *et al.* (2013); Corcini Lopes y Hattge (2009) y Veiga-Neto y Corcini Lopes (2011).

¹⁰ La quema es el modo coloquial que recibe el relleno sanitario, otro eufemismo del basural del que vive de modo informal gran parte del barrio. Al respecto, nos ocupamos en Dafuncho *et al.* (2013).

una profesora, *cansados*. He aquí la contracara del empoderamiento, no se trata de buscar más y nuevas estrategias para elevar resiliencias y autoestimas. De hecho, más que encontrarnos con ausencia de voluntad, nos topamos con aquello que queda cuando, en rigor, el exceso de voluntad deviene voluntarismo y éste sencillamente en fatiga porque eso que se vive es definitivamente mucho, demasiado, exceso.

De manera que la pregunta por ese hacer docencia, por la formación se enfrenta a las dinámicas en que ese hacer se constituye, crea y produce en unas determinadas condiciones históricas y sólo puede ser entendido como producciones que realizan los sujetos en ese escenario. La formación de docentes tanto como las políticas educativas no pueden pensarse más allá de la comprensión de que las condiciones en que se hace escuela no son un detalle que se anexa a la enseñanza. De hecho, los procesos y transformaciones en y por los modos de hacer docencia requiere comprender que ese “hacer” se realiza como capas que se ensamblan en la configuración de una realidad que cual palimpsesto guarda memorias de muy diverso tipo en la vida de la gente y de las instituciones, pero que en ningún caso constituyen variables que puedan controlarse a través de programas de autoayuda.

Ahora bien, ese hacer ocurre en un escenario en que a lo largo de los últimos años hemos visto pasar ante nosotros una suerte de nuevos discursos que en nombre de un constructivismo -a veces incomprensible, incluso, para los propios constructivistas-, y de las llamadas sociedades de la información negaron la necesidad del trabajo con conceptos en la escuela, enalteciendo la enseñanza de procedimientos. Paralela y trágicamente a esta coronación *sui generis* de las pedagogías light, somos protagonis-

tas en un proceso de “institucionalización” de la precarización de la vida de los sujetos así como de las instituciones. Si esto es acuciante, en general, lo es más aún para quienes deben enfrentar diariamente situaciones que, por más cotidianas y regulares que se vuelvan, no dejan de constituirse en traumáticas: estudiantes que comen aquello que encuentran en la basura, cartonean de noche, tiros diarios, etc., etc. A estas realidades se suman unas condiciones de trabajo cada más vez más pauperizadas que se realizan en un escenario que, como señalamos más arriba, se define por la regularidad de la excepción. Sin embargo, es en esas condiciones donde nos encontramos con docentes que esperan enseñar, que buscan la vuelta para que la escuela se vuelva un espacio de interés:

Acá vienen los padres y se me sientan y me dicen que quieren que los hijos vengan a la escuela para que así no tengan que hacer lo que ellos hicieron... Necesitamos una escuela con sentido... Tenemos que hacer aprovechable que el tiempo que están en la escuela... (docente de la escuela).

En esta misma dirección y ante la pregunta respecto de qué es la escuela para un estudiante contesta “*Para mí la escuela es Agustín y estudiar*” (sic). Interesa recuperar esa sensación que atraviesa a los docentes de la escuela ligada, muchas veces, con una angustiante búsqueda de hacer de la escuela un lugar aprovechable. Lejos de las hipótesis de ausencias y carencias de prosocialidad, nos encontramos que sin esa prosocialidad sencillamente no habría escuela. No se trata del desarrollo de capacidades emocionales, quienes permanecen trabajando en estas escuelas tienen esas capacidades, quizá también en exceso. Se trata, como señala la docente, de hacer otra escuela donde enseñar y aprender sea posible.

A modo de corolario: la pregunta en torno de lo posible de la formación

Por último y a modo de corolario nos importa preguntarnos por la formación de docentes procurando encontrar en los trazos de ese hacer escuela algunos elementos para pensar lo posible de esa formación, donde entendemos no se trata de *quantum* de práctica, sino de generar hiatos, pararnos en la grietas que, retomando a Foucault, nos pongan en la posibilidad de pensar de otro modo. Y ello, creemos, requiere escapar a cualquier lógica que ubique a los docentes como responsables de la desigualdad. No sólo porque de hecho no lo son, ni podrían serlo, sino también y especialmente porque se trata de una lógica que arroja a los individuos a la fatiga de nunca alcanzar a revertir una situación que escapa y por todos sus poros brota reclamando un plus, un algo más. Procurar explicar a través de la racionalidad gerencial que individuos e instituciones son responsables de sus éxitos y fracaso no consigue más que agregar cansancio a una tarea que ya de por sí no es fácil. Ahora, probablemente, en ese pensar de otro modo podamos reencontrarnos con el ejercicio de la crítica que pueda traer algo consigo a las escuelas. Crítica que, como dijera Foucault, procura los modos de evitar ser gobernados, y por tanto de reposicionar la capacidad que tenemos los sujetos de inventar/nos mundos.

Como señalábamos al comienzo de este trabajo, vivimos tiempos donde tanto la afamada revolución de la información como las condiciones de vida nos dejan ante situaciones que por definición inhabilitan el pensamiento. Ahora, es por esas mismas condiciones que la escuela, proponemos, debería ocupar ese espacio del pensar al mundo y cuestionarlo. En realidades donde, como señalamos

junto con Bayat, el gobierno se topa y provoca agencia, donde aquello que parecen ser situaciones extremas se vuelven problemas de manejo del stress, abrir el mundo a la interrogación y, por tanto, a su conceptualización parece ser una tarea clave de la escolaridad. En medio de pedagogías que nos invitan a surfear en el mar de la información que, tal como ya lo señalaba Benjamin, está condenada a lo efímero, más allá de las *short stories*, probablemente, se trate de detenerse a pensar. Hace ya casi cien años Benjamin se refería a algo así como una paradoja que estaba caracterizando al mundo: “una miseria completamente nueva cayó sobre los hombres con el despliegue formidable de la técnica. Pero el reverso de dicha miseria es la sofocante riqueza de ideas que se ha difundido entre la gente [...] Pues, en efecto, aquí no ha tenido lugar una verdadera reanimación, sino una forma de galvanización” (Benjamin, 2001, p. 217-218). Frecuentemente ésta pareciera ser una de las características fundamentales de la sociedad del conocimiento: una auténtica galvanización que se traduce en cataratas de información que, raramente, traen consigo algo más que no sea una lluvia de datos que nos dejan paralizados frente a los acontecimientos.

Si esto es así en general, qué pasa cuando esa catarata de ideas nos enfrenta cotidianamente a situaciones de vida traumatizadas, a volvernos espectadores de la producción sistémica del trauma. Algo de esa imagen enmudecida con poco que decir¹¹, paralizados

frente a aquello que ya ni siquiera puede sorprendernos¹² parece ganar terreno. Ello porque, como supo también describir Benjamin:

“[...] la] cotización de la experiencia se ha venido abajo, y ello además en una generación que, entre 1914 y 1918, ha hecho una de las experiencias más tremendas de la historia. Tal vez no sea tan extraño como parece a primera vista. ¿No se pudo ya observar ya por entonces que la gente volvía enmudecida del frente? No más rica en experiencia comunicable, sino mucho más pobre [...] ninguna experiencia fue desmentida con más rotundidad que las experiencias estratégicas a través de la guerra de trincheras, o de las experiencias económicas mediante la inflación; las experiencias corporales por el hambre; las experiencias morales por las que ejercían el gobierno (Benjamin, 2001, p. 216).

Ahora bien, es sólo a condición de que la palabra, el pensamiento aparezcan que quizá tengamos alguna posibilidad de escapar al horror en el que queda(ría)mos sometidos. Estar a la espera y búsqueda de la novedad nos deja con muy poca capacidad para detenernos a escuchar a los otros y a escucharnos a nosotros mismos, sin tiempo para detenernos a pensar. Probablemente, en la forma en que la lógica de la información apareció en el cuestionamiento de la ratio científica (Lyotard, 1993; Peters, 1996; Armella, 2015), hemos confundido información, conocimiento con conceptualización y pensamiento del mundo. Probablemente pueda

ser una tarea clave de la pedagogía disolver la falacia que supone que, como no hay verdad, ya no hay necesidad de pensamiento; como no hay conceptos sino información, ya no estamos llamados a enseñar.

El cuestionamiento del conocimiento como verdad acabada nos arroja a la necesidad de someter nuestra acción a la constante reflexión y problematización del mundo. Si no hay verdad, más que nunca necesitamos de nuestra capacidad del pensar, abstraer, cuestionar. Ahora, y aquí es clave la distinción que realiza Arendt: “La necesidad de la razón no está guiada por la búsqueda de la verdad, sino por la búsqueda de significado. Y verdad y significado no son una misma cosa” (2002, p. 42). De forma que la pregunta que podemos hacernos en torno de la formación de docentes es en qué medida podremos hacer actuar a la posibilidad de palabra y, por tanto, la posibilidad que el pensar en común reine en las aulas. Y aquí, entonces, se hace clave recordar que la posibilidad de pensar el mundo se encuentra íntimamente ligada con su conceptualización y para ello hace falta de la enseñanza, de la ineludible tarea de transmisión que tenemos quienes estamos en el mundo respecto de quienes llegan a él, sino cada generación se vería obligada a empezar de cero.

Resulta interesante recuperar aquí a Deleuze, quien otorga, justamente, a la filosofía la tarea de crear conceptos. Y así señala en su diálogo con Parnet:

¹¹ Al respecto señala Humprey, “la experiencia del dolor deshace el mundo para el individuo. Deshace el mundo, primero porque es en el estado interior que se hace objetivo (no tiene un referente externo) y, segundo porque eclipsa otros estados interiores (sentimientos) que pueden ayudar a conectar al Yo con el mundo exterior. Consecuentemente el dolor es silenciador debido a la dificultad de comunicar el estado al que induce. El dolor socava la conexión entre los sentimientos y los significados aislando y silenciando la vida interna del cuerpo. El dolor provoca la implosión del Yo y del mundo social del individuo” (Humprey, 2002, p. 13).

¹² Es en este contexto que se enmarca aquello que se ha dado en llamar las políticas de atrocidad: “La atrocidad persuade y perturba a víctimas y testigos de modo tal que la violencia excesiva contra el cuerpo humano se vuelve espectáculo. Las marcas de injuria y muerte en los cuerpos vivos en esta política son elementos diseñados en estas políticas para engendrar horror y romper la confianza en una realidad normada [...] Las políticas de la atrocidad desafían la base de la vida política moderna: la creencia en la sacralidad de la vida humana, la inviolabilidad del cuerpo dentro de la ley y que nuestra humanidad le confiere derechos que se declaran en oposición a la soberanía política del estado [...]” (Humprey, 2002, p. 1).

Frente a la publicidad que ha ido apoderando la idea de creación de conceptos, con los ordenadores y todo lo demás: hay todo un lenguaje que han robado a la filosofía. Claire Parnet: La comunicación. Gilles Deleuze: La comunicación, hay que ser creativo, hay que crear conceptos. Pero, en fin, lo que llaman “concepto” y lo que denominan “crear” es algo tan cómico que no vale la pena insistir [...] Esa sigue siendo la tarea de la filosofía. Hoy sigue habiendo motivos [...] A mí nunca me han impresionado los que dicen: la muerte de la filosofía, superar la filosofía, filósofos que dicen cosas tan complicadas como estas. Pero a mí nunca me ha preocupado ni me ha impresionado, porque pienso: en fin, ¿qué quiere decir todo esto? Mientras haya necesidad de crear conceptos, habrá filosofía, pues esa es su definición. Los conceptos no nos esperan ya acuñados: hay que crearlos. Entonces, se crean en función de problemas (Deleuze y Parnet, 1988, p. s7d).

Es aquí, donde la posibilidad de palabra, de pensar al mundo en la escuela se topa con la conceptualización y problematización de ese mundo que, en tanto realidades que se construyen como abyectos,¹³ se ubican en el límite de lo pensable, de lo asimilable y por tanto susceptible a ser arrojado, y por eso mismo, perturbador y objeto de olvido. Abyecto es aquello que a la vez se me devuelve a mí en mi condición de lo asimilable. En otras palabras, abyecto es el otro, no-Yo, que se me hace perturbador. Inasimilable se me presenta y se me vuelve intolerable pero también en su presencia estalla como revelación.

Esta noción puede ayudarnos a comprender algunos de los procesos que caracterizan a la vida escolar en estas zonas abyectas que constituyen las *villas miseria*, donde escuela y barrio comparten las mismas condiciones políticas socioambientales. Es en estos contextos que ese cansancio docente puede adquirir otro tono, aquel que refiere a la enorme dificultad de tramitar el mundo para que entre en las aulas como sujeto y objeto de pensamiento. Claro está que a diario está en la escuela porque no se trata de realidades que se cuelgan del otro lado del muro, pero también porque, como señalamos, el territorio escolar es el mismo que el barrial. Así, esas vidas muchas veces traumatizadas aparecen en el aula, en la sala de reuniones y es ahí donde el silencio gana terreno. Y es por ello que lo que se hace muy difícil observar es que en torno de estas realidades aparezca como posibilidad de la palabra, de la conceptualización.

De muy diversos modos estamos acostumbrados a que las cosas ocurran en la TV y se vuelvan diariamente espectáculo. Las diversas y sucesivas crisis de los años noventa nos dejaron creyendo que ya no necesitaríamos más de los conceptos y que pensar era una operación, una competencia instrumental. En esto, o más bien en su reverso, Arendt (2002) reconoce la confusión a la que nos ha llevado la falacia metafísica que interpreta el significado como modelo de verdad y que ha transformado el pensamiento en procedimiento (Lyotard, 1993; Peters, 1996). Probablemente en esta falacia se asienten algunas de las

verdades que hemos construido y aceptado en torno de la sociedad de conocimiento. Así, asentadas en la idea de que no hay verdad a alcanzar, el pensamiento remite a motores de búsqueda de forma que, retomando a Deleuze, la invención y creación de lo nuevo queda en manos de la publicidad, o, quizá debamos decir, de aquello que *google* nos depara.

Claro está que el cuestionamiento del conocimiento como verdad acabada no debería llevarnos a la ausencia de pensamiento que refiere Arendt, muy por el contrario nos arroja a la necesidad de someter nuestra acción a la constante reflexión. En otras palabras, si no hay verdad revelada, pero tampoco dada, entonces más que nunca necesitamos de esa capacidad del pensar, abstraer, cuestionar...

Ahora, es aquí donde adquiere especial densidad la reflexión deleuziana. Se trata de hurtarle a la publicidad, a la comunicación el lugar de la creación de conceptos. En esta dirección nos preocupa la posibilidad de devolver el pensamiento a las aulas; más que manejar emociones, el desafío radica en problematizar la regularización de la excepción, en la capacidad que tengamos de ubicar al Yo en el mundo. La escuela tiene un papel central si no en la producción, sin duda en la transmisión de la cultura, en hacer “rodar” los conceptos, y es esta tarea, creemos, aquella que puede hacer de las aulas un lugar, como nos decía la docente, aprovechable. Este, creemos, es el desafío que la formación de docentes deberá enfrentar, si esperamos en algo contribuir a la posibilidad de hacer del mundo un mejor lugar para vivir.

¹³ Siguiendo a Kristeva (1988): “Hay en la abyección una de esas violentas y oscuras rebeliones del ser contra aquello que lo amenaza y que le parece venir de un afuera o de un adentro exorbitante, arrojado al lado de lo posible y de lo tolerable, de lo pensable. Allí está, muy cerca, pero inasimilable [...] (7)... lo abyecto no cesa desde el exilio de desafiar al amo [...] (8) en el linde de la inexistencia y de la alucinación, de una realidad que, si la reconozco, me aniquila, lo abyecto y la abyección son aquí mis barreras (9) [...] No es por lo tanto la ausencia de limpieza o de la salud lo que vuelve abyecto, sino aquello que perturba una identidad, un sistema, un orden (11) [...] [de ahí que]... El tiempo de la abyección es doble: tiempo del olvido y del trueno, de lo infinito velado y del momento en que estalla la revelación (17)”.

Referencias

- AGAMBEN, G. 1998. *Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Madrid, Pre-textos, 268 p.
- ARENDRT, H. 2002. *La vida del espíritu*. Buenos Aires, Paidós, 480 p.
- ARMELLA, J. 2015. *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación: un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias del área metropolitana de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- BAYAT, A. 2000. From 'dangerous classes' to 'quiet rebels': the politics of the urban subaltern in the global South. *International Sociology*, 15(3):533-557. <http://dx.doi.org/10.1177/026858000015003005>
- BENJAMIN, W. 2001. *Iluminaciones IV: Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid, Ediciones Taurus, 166 p.
- BUSSI, E. 2013. *Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento*. Tesina de Grado. Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.
- BUTLER, J. 2002. *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, Paidós, 320 p.
- CASTRO-GÓMEZ, S. 2010. *Historia de la gubernamentalidad: Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá, Siglo de Hombre Editores, 276 p.
- CHATTERJEE, P. 2011. *Lineages of Political Society: Studies in Postcolonial Democracy*. New York, Columbia University Press, 296 p.
- CHOI, J.-A. 2006. Doing poststructural ethnography in the life history of dropouts in South Korea: methodological ruminations on subjectivity, positionality and reflexivity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(4):435-453. <http://dx.doi.org/10.1080/09518390600773163>
- CORCINI LOPES, M.; HATTGE, M. (orgs.). 2009. *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 224 p.
- CORCINI LOPES, M.; LOCKMANN, K.; HATTGE, M. 2013. Políticas de Estado e inclusión. *Revista Pedagogía y Saberes*, (38):41-50.
- DAFUNCHIO, S.; GRINBERG, S.; MANTIN-ÑAN, M. 2013. Biopolítica y ambiente en cuestión: Los lugares de la basura. *Revista Horizontes Sociológicos*, 1(1):120-147.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. 1988. *Abece-dario*. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~emunoz11/video21.html>. Acceso el: 20/10/2014.
- DELEUZE, G. 1996. *Conversaciones*. Pre-textos, España, 292 p.
- FOUCAULT, M. 2001. El sujeto y el poder. In: H. DREYFUS; P. RABINOW, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, p. 101-121.
- FOUCAULT, M. 2000. *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica, Argentina, 280 p.
- FOUCAULT, M. 2006. *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica, Argentina, 413 p.
- FOUCAULT, M. 2007. *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica, Argentina, 401 p.
- GRINBERG, S. 2013. Sociedad de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management: Hacia una genealogía. *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 5(8):86-97.
- GRINBERG, S. 2009. Tecnologías del gobierno de sí en la era del gerenciamiento: la autoayuda entre el narcisismo y la abyección. *Revista Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 8(2):81-98.
- GRINBERG, S. 2007. Gubernamentalidad estudios y perspectivas. *Revista Argentina de Sociología*, Año 5, (8):97-112.
- GRINBERG, S. 2008. *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 352 p.
- GRINBERG, S. 2012. Agamben, Biopolitics and School in Shantytowns in the Buenos Aires Metropolitan Area: From Colony to Colonized. In: M. SVIRSKY; S. BIGNALL (ed.), *Agamben and Colonialism*. Edinburgh, Edinburgh University Press, p. 204-228.
- GRINBERG, S.; GUTIERREZ, R.; MANTIN-ÑAN, M. 2012. La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. *Revista Espacios Nueva Serie*, 7:154-172.
- HUMPREY, M. 2002. *The Politics of Atrocity and Reconciliation: From Terror to Drama*, Routledge, London, 192 p.
- JENNINGS, P.A.; SNOWBERG, K.E.; COCCIA, M.A.; GREENBERG, M.T. 2011. Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of Two Pilot Studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1):137-148.
- KRISTEVA, J. 1988. *Poderes de la perversión*. Buenos Aires, Siglo XXI, 281 p.
- LANGER; MACHADO. 2013. Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana. *Polifonías: Revista de Educación*, 2(2):69-96.
- LYOTARD, J. 1993. *La condición posmoderna*. Barcelona, Planeta Agostini, 120 p.
- MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN (MNE). 2009. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Argentina, Profesorado de Educación Primaria, 169 p.
- NOGUERA, C. 2013. Crisis de la educación como crisis de gobierno: Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. *Revista Colombiana de Educación*, (65):43-60.
- PETERS, M. 1996. *Poststructuralism: Politics and Education*. London, Bergin & Garvey, 214 p.
- PETERS, M. 2001. Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2):58-71.
- POPKEWITZ, T.S.; OLSON, U.; PETERSON, K. 2006. The Learning Society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty-First Century. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4):431-449. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00203.x>
- ROSE, N. 2007. *The Politics of Life Itself*. Woodstock, Princeton University Press, 350 p.
- ROSE, N.; O'MALLEY, P.; VALVERDE, M. 2006. Governmentality. *Law & Society: Annual Review*, 2:83-104. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.105900>
- SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. 2008. Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus. In: A. FEJES; K. NICHOLL (eds.), *Foucault and lifelong learning: Governing the subject*. London, Routledge, p. 48-60.
- VEIGA-NETO, A.; CORCINI LOPES, M. 2011. Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. In: R. CORTÉS SALCEDO; D. MARÍN DÍAZ (comp.),

- Gubernamentalidad y educación: Discusiones contemporáneas. Bogotá*, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, p. 105-126.
- VEIGA-NETO, A. 2006. Educação e pós-modernidade: impasses e perspectivas. *Educação Online*, 2(1):11. Disponible en: <http://grupodec.net.br/ebooks/EducacaoePosModernidadeVeigaNeto.pdf>. Acceso el: 14/09/2014.
- VEIGA-NETO, A. 2013. Gubernamentalidad y educación. *Revista Colombiana de Educación*, (65):19-42.
- YOUDELL, D. 2006. *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusion and Student Subjectivities*. Dordrecht, Springer, 224 p.
- Submetido: 26/08/2014
Aceito: 22/12/2014

Silvia Grinberg
Universidad Nacional de San Martín
Campus Miguelete, 25 de Mayo y
Francia, 1650, San Martín, UNSAM,
Provincia de Buenos Aires, Argentina