

Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección

Policies and territories of education in contexts of extreme urban poverty. Pedagogic devices between the management and the abjectness

Dra. Silvia M. Grinberg

Universidad Nacional de San Martín

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

CONICET

Resumen

Este trabajo se ocupa de caracterizar los dispositivos pedagógicos atendiendo a los modos en que las políticas y procesos de escolarización son vividos y pensados en territorio. A través de la discusión de resultados de investigación empírica que desarrollamos a lo largo de cuatro años en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, intentamos describir las particulares formas en que la vida escolar es producida en estos espacios urbanos. Desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad, procuramos la descripción de las formas que están asumiendo los dispositivos pedagógicos y la producción de subjetividad en territorios abyectos en los que, en el marco de las sociedades de gerenciamiento, la población ha quedado librada a su propia suerte. Propondremos una forma de leer las políticas educativas atendiendo a las formas en que son *experimentadas* por los sujetos en territorio.

Palabras clave: dispositivos pedagógicos - territorio - políticas de escolarización

Abstract

This paper is concerned with describing the educational devices involved in the ways that schooling policies and processes are lived, conceived and experienced in the field. Through discussions of the results of empirical research carried out over the course of four years in schools located in contexts of extreme urban poverty, we have been able to describe the specific ways that school life is produced in these urban spaces. From the perspective of governmentality studies, we have been able to describe the forms taken by educational devices and the production of subjectivity in abject territories in which, in the framework of management societies, the population has been left to its own devices. We propose a way of reading educational policies that heeds how these policies are experienced by subjects in the field.

Keywords: pedagogical devices - territory - schooling policies

Introducción

Este trabajo presenta resultados de investigación empírica que hemos estado desarrollando a lo largo de cuatro años en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. En este artículo, se procura caracterizar los dispositivos pedagógicos, luego de años de reforma educativa y de la sucesión de crisis sociales y económicas que se tradujeron en un proceso permanente de pauperización de la población y de crecimiento constante de los barrios que suelen recibir el nombre de “villas miseria”. La pregunta acerca de los dispositivos pedagógicos gira en torno a las características que presentan los procesos de subjetificación (Rose, 2004) en estos territorios urbanos. Proponemos que entre el territorio escolar y el territorio barrial se configura un continuo que, signado por la lógica del gerenciamiento, ha dejado a una parte importante de la población librada a su propia suerte. Recuperamos la noción de lo abyecto para referir a las configuraciones que presentan estos espacios urbanos. Nos preguntamos por las formas que asume la escolaridad en tiempos en que la biopolítica ya no se presenta en la forma del *hacer vivir y dejar morir* (Rose, 2007; Rabinow & Rose, 2006; Grinberg, 2008).

La escuela fue, y aún lo es, una de las instituciones blanco tanto de la sucesión de crisis finiseculares como de las propuestas de reforma que, se suponía, habrían de solucionarlas. La educación aparece así como causa para explicar por qué los jóvenes no encuentran un lugar y por tanto, lugar donde saldar las múltiples heridas que permanecen abiertas y que, diariamente, se siguen abriendo en estos espacios (Epele, 2007).

Asistimos a la configuración de una formación discursiva (Foucault, 1999, 2007) que, en el campo de la educación, en una primera etapa –años noventa-, ha puesto el acento en la descentralización como eje del ejercicio democrático y participativo y donde conceptos tales como “gestión”, “proyecto”, “innovación”, “reflexión”, “autonomía”, “nueva escuela”, “cambio”, “participación/democracia”, “autogestión”, se afianzaron como el nuevo paisaje discursivo (Ball, 1994 y 1997; Youdell, 2006; Whitty, 2002; Da Silva, 1998; Popkewitz, 1996; Grinberg, 2008). Actualmente, el acento se ha trasladado hacia la falta de capacidad de los adultos de imponerse, de ejercer su autoridad, movimiento que también involucra los debates acerca de la memoria (Huyssen, 2007). Aquí nos centramos en la vida escolar entendiendo que la institución tanto como los sujetos que allí se encuentran, transitan el mismo destino de quien ha quedado librado a su propia suerte, teniendo que buscar alternativas para una gran multiplicidad de situaciones que desbordan tanto como los zanjones que, dramáticamente, distinguen estos barrios. Así, en la observación de las dificultades diarias de enseñar, importó comprender algunas de las tramas en que esa dificultad produce y es producida. Esto es, intentaremos dar cuenta de los procesos políticos de las prácticas cotidianas (De Certeau, 2007), de las formas en que las políticas son, actúan, moldean, efectúan y afectan la vida diaria de la gente.

La investigación educativa ha realizado distintos trabajos de descripción acerca de los procesos de crisis y reforma neoliberal de la educación. Sin embargo, los

estudios específicos sobre los cambios en los dispositivos pedagógicos en el contexto de la cotidianidad escolar, en general, y, especialmente, en contextos de pobreza urbana, en América Latina y, en particular, en Argentina, son aún escasos¹ (Grinberg, 2005; Orlando, 2006). Por eso, probablemente, más indispensables, para la producción de conocimiento como para el desarrollo de acciones, que procuren dejar a las escuelas un poco mejor de lo que las encontramos en el presente.

Las reflexiones presentadas aquí son resultado de un trabajo de investigación que, centrado en la vida escolar, procura avanzar en su descripción a la luz del concepto de dispositivo pedagógico. Retomando a Foucault (1983), esta noción es entendida como los significados, normas, distribuciones temporales y espaciales que dan forma a la escolaridad en un determinado tiempo y espacio histórico. Así la noción de dispositivo pedagógico refiere a la organización y uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares. Esto es, una batería de detalles que conforman técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad (Dean, 1999; Rose, 1999).

Desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad (Rose, 1999, O'Malley, 2007; Dean, 1999, Rose, O'Malley & Valverde, 2006), la pregunta gira en torno de las características que presenta la conducción de la conducta, en las sociedades de gerenciamiento, en las dinámicas de la vida escolar. En esta mirada se vuelve central siguiendo a O'Malley entender que "... el gobierno es una práctica generalizada y dispersa más que una cuestión acerca de aquello que los *Estados* hacen. Muchas agencias gobiernan, tanto en el sector público como privado y, por supuesto, siempre se ha esperado que los individuos se gobiernen a sí mismos y sus subordinados. Esto es significativo, porque como sostendré más adelante, en relación con cualquier problema específico, siempre es posible identificar una diversidad de gubernamentalidades existiendo en cualquier punto dado del tiempo, disperso alrededor de la vida política organizada" (2007:157). Hablar de políticas de escolarización supone dar cuenta de esas gubernamentalidades; esto es, de esas formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas que se articulan en el gobierno de la población y que por este motivo, sólo son captables en estado fragmentario. Se presentan como un puzzle imposible de armar, al que siempre le va a faltar una pieza.

A continuación se presenta un abordaje conceptual y metodológico del trabajo realizado para luego adentrarse en las notas de campo.

Dispositivos pedagógicos y territorio

Como se señaló, el objetivo de la investigación fue describir las particularidades que presentan los dispositivos pedagógicos en íntima relación con las dinámicas del

emplazamiento territorial de las escuelas. Esto es, las relaciones de fuerza, las formas y particularidades que presentan los procesos de escolarización y los modos en que son *experimentadas* las políticas educativas en territorio. A estas dinámicas, que se producen en los pliegues, las tensiones y contradicciones, las estamos llamando *políticas de escolarización*.

El estudio del espacio urbano es una de las notas características de los debates sociales modernos. La sociología en sus inicios refiere a la estrecha relación entre el espacio urbano, los grupos sociales y/o las identidades sociales (Tonkiss, 2005). Según Simmel las divisiones del espacio no son simplemente hechos físicos sino productos sociales que en sí forman la espacialidad. Los procesos de gubernamentalización del Estado (Foucault, 2006), supusieron una estrecha relación del problema del gobierno con la configuración de la vida urbana que debían conciliar la existencia de la ciudad y la legitimidad de la soberanía. Las lógicas de la disciplina y de los dispositivos de seguridad articulaban fijación, protección y ampliación del territorio.

La noción de territorio permite entender a la escuela como una locación material donde adquiere importancia la significación del espacio, su contestación, inclusión y exclusión (Youdell, 2006; Helfenbein, R. y Gonzalez Velez n/d). Esto adquiere importancia ateniendo a las dinámicas de la segregación social y territorial que cada vez más asume la vida urbana (Saravi, 2005; Waqquant, 2001 y 2007). Siguiendo a Fearnley el gobierno está siendo resituado “en una nueva geografía social en donde la enfermedad es pensable y visible. A través de nuevos modos de organización y división del mundo, esta racionalidad técnica desplaza y reinscribe a la población y al territorio basadas en las prácticas de guerra y salud”(2005:2).

Las marcas de lugar y la configuración territorial importan en una doble dinámica: a) atendiendo a cómo las escuelas producen esas marcas y, b) cómo se expresan esas marcas en la vida escolar. Las escuelas tanto como los barrios en que ellas están ubicadas, constituyen y se constituyen, en y como marcas de lugar. Los significados de lugar inscriben a las personas, al espacio urbano y a las instituciones de formas particulares. “Son códigos basados en el conocimiento local, o en aquello que nosotros vamos a enmarcar como discurso, que indican significados de clase y raza sustentados por las personas así como construcciones de lugar dentro de prácticas institucionales y en los espacios urbanos” (Buendía y Ares, 2006: 1).

Gran parte de la investigación socioeducativa refiere a los mecanismos a través de los que se produce tanto la homogeneización de la infancia, como los procesos de selección y segmentación educativa (Varela y Alvarez Uría, 1991; Dussel, 2000). Las investigaciones de Bourdieu, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet, ó, de Braslavsky en Argentina, constituyen algunas de las investigaciones más importantes sobre las primeras formas de la segmentación educativa. Aquí importan las nuevas dinámicas que está asumiendo la producción y reproducción de la desigualdad social y educativa desde fines del siglo XX (Kessler, 2000; Tiramonti, 2004). En contextos donde lo múltiple, lo diverso ha pasado a ser la norma, la escuela está dejando de ser espacio de

encuentro de diferencias. Cada vez más las escuelas, tanto como los barrios quedan envueltas en las lógicas de la segregación territorial. En el marco de las políticas del *workfare* las escuelas y los barrios adquieren contenidos diversos según cómo consigan autogerenciar sus condiciones de vida. Esta lógica de transferencia de la responsabilidad de la gestión a la comunidad y a los sujetos (Ball, 1994, 2007), son centrales para comprender los procesos de escolarización en el presente.

Recuperamos la noción de lo abyecto (Kristeva, 1988; Butler, 2002) para remitir a aquellas zonas inhabitables que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos. Espacios invivibles, modos de existencia abyectos, territorios de vergüenza, *egos* no empleables que funcionan como frontera que define el territorio de la escolarización.

Si la biopolítica decimonónica (Foucault, 2000) expresaba el hacer vivir y dejar morir, en nuestro presente en estas zonas abyectas, proponemos, se produce una operatoria diferente que se expresa como *dejar vivir y dejar morir*. La vida aparece como el resultado de decisiones, construcciones y elecciones individuales (Rose, 1999; Foucault, 2007). Aquí la cuestión radica en el estudio de la trama escolar en esos contextos donde los sujetos y las instituciones arrojadas a su propia suerte, transitan la lucha cotidiana por sobrevivir. Esto es, a través de la noción *políticas de escolarización*, pensar la política en el plano de los sujetos reales y vivos que hacen la historia en la historia.

Metodología

En el desarrollo de la investigación nos encontramos con las múltiples y contradictorias maneras en que los cambios sociales y educativos van trazándose en la vida escolar. Adentrarse en lo cotidiano supone procurar la comprensión de cómo las tramas institucionales son resultados de las relaciones de fuerza en las que se construye institución. Esto supone encontrar distintos espesores, lógicas y contradicciones que expresan relaciones de fuerza; relaciones de poder y líneas de fuga. Se trató de recorrer esas multiplicidades y pliegues del hacer diario, los modos en que las dinámicas de la vida social son vividas, construidas, en suma, *experimentadas* (Rudolph & Jacobsen, 2006). En el caso de las escuelas esto involucra la comprensión acerca de cómo son vividas las políticas oficiales en la escuela, hechas, rehechas, contestadas y reinterpretadas, así como las relaciones de fuerza propias del territorio en que esa realidad escolar es producida y reproducida diariamente.

Los pliegues, la yuxtaposición, la fragmentación y las rupturas tanto como las continuidades, los sentidos hegemónicos y las cristalizaciones, son algunas de las notas que caracterizan al objeto en cuestión y atraviesan el abordaje metodológico que aquí se procura. Muchas de esas notas probablemente se configuran en un paisaje que se parece mucho a un palimpsesto (De Certeau, 2007). En ese sentido siguiendo a Ortiz (2000) el estudio del territorio "...sería el entrecruzamiento de diferentes líneas de fuerza en el contexto de una situación, sin por ello recurrir al equívoco de la etnometodología, para la cual las relaciones sociales derivan sólo de la interacción de

los individuos. Situación definida objetivamente por las fuerzas sociales portadoras de legitimidades desiguales...” (2000: 64). El significado del espacio puede ser múltiple; ello porque es alrededor del tiempo y del espacio que los individuos y los grupos pasan a través de, son evitados, boicoteados o excluidos y cuyas subjetividades son mediadas por ellos (Youdell, 2006).

A través del análisis de episodios (Darnton, 2005) tratamos de explorar y comprender la vida cotidiana y sus múltiples yuxtaposiciones, contradicciones. Se trata de “subrayar y exponer lo complejo, contextual, interactivo y el carácter del estar en curso de las prácticas discursivas. Seguidamente de facilitar análisis detallados del despliegue de múltiples discursos como intersecciones y contradicciones” (Youdell, 2006: 72). Esto se vuelve central para acceder a los detalles, la multiplicidad, los fragmentos y los contrastes en los que esa cotidianeidad se hace. Así, por ejemplo, tan frecuente es observar en las clases a los estudiantes que hablan todos a la vez, que están haciendo algo con el celular, que miran para otro lado, etc., como que en ese mismo instante hacen algún comentario que recuerda que están en el aula, en clase, como si nada se les pasara por alto y pudieran hacer todo eso a la vez. Una mirada que admita esos pliegues se vuelve cada vez más necesaria si queremos comprender cómo actuar en las complejas tramas en las que nos estamos haciendo.

La obtención de información se ha realizado desde una mirada etnográfica y ha consistido, principalmente, en la observación, la entrevista flash y/o en profundidad tendiente al registro de las interacciones entre los sujetos en el aula, los recreos y los encuentros formales e informales de la vida escolar, áulica y barrial. Importa captar siguiendo a Williams (2000) la cultura vivida, recortada sobre las instituciones, formaciones y experiencias de los sujetos.

El trabajo de campo se desarrolló en escuelas emplazadas en uno de los cada vez más vastos espacios del conurbano bonaerense que crecen cotidianamente y presentan los diferentes grises de la pobreza de estos, nuestros tiempos. Para la selección de las escuelas se construyó una muestra intencional o selección basada en criterios², atendiendo a las características del barrio en el que está ubicada la escuela, la matrícula y el momento de su creación (antes o después de los años noventa). El muestreo teórico, en tanto, constituye una fase de los procesos de obtención de datos y análisis, íntimamente vinculado con la selección de casos. Siguiendo a Glaser y Strauss (1967), se trata de la selección de casos de acuerdo con criterios de semejanzas y diferencias; es un proceso de minimización-a-maximización de las diferencias de los casos seleccionados por su utilidad en la generación de teoría.

Las escuelas en las que hemos trabajado, se encuentran en la frontera del espacio urbano oficialmente demarcado y reconocido. En el conurbano de la provincia de Buenos Aires, son muchos estos barrios y cualquiera, aunque con las particularidades que hace a las diferentes formas que tenemos de habitar el espacio, pueden ser caso, ejemplo dramático, de este estudio. Por eso evitamos nombres así como también aquellos que escribimos son ficticios.

Breve referencia a la noción de villa miseria

La gestación de las villas miseria se remota a la primera mitad del siglo XX. Desde los años ochenta han venido creciendo en un ritmo tan constante como traumático. Traumático en tanto en un período no mayor a 15 años estos espacios que estaban vacíos, constituían bañados, totorales, tambos, esto es, espacios escasamente poblados y que en el recuerdo de los vecinos eran lugar de juego, recreación, pesca, etc., se transformaron en espacios densamente poblados, con índices de contaminación insoportables (Curutchet et. al., 2008), que dejan a muchos de los jóvenes que allí viven y nacieron con enfermedades producidas por el aire que respiran (Tasat et. al., 2008).

La villa miseria es la expresión territorial del crecimiento de la marginalidad y extrema pobreza urbana de los últimos años. Es importante distinguir entre asentamiento y villa miseria. El primero, remite a un tipo de emplazamiento urbano que incluye una toma del predio por parte de los actores que luego de reclamos al Estado, consiguen un loteo que continúa la traza urbana de los barrios linderos. Se procede al trazado de manzanas y a la división de los terrenos. En general, el barrio se planifica con una escuela, una sala de primeros auxilios, prevé una cancha o plaza, y en algunos casos, bibliotecas o salones de teatro. La construcción de la infraestructura barrial, en este caso, es de carácter colectivo. En cambio, en la Villa miseria la ocupación es de carácter individual, denominada hormiga. Cada grupo familiar o cada individuo llega al predio por su cuenta y levanta su vivienda en las condiciones que puede. No hay organización urbana. La ocupación del terreno es ilegal y en los catastros oficiales aparecen como terrenos vacíos aún cuando en el presente encontramos números en las puertas de las casas, resultados de los intentos de censar lo “incensable”. Estos barrios están poblados por quienes no gozan del status de ciudadanos, quienes muy tardíamente en sus vidas tienen documentos de identidad. Ello porque como nos decía un vecino *“queremos vivir... vivir dignamente... nos mudamos porque todo lo que trabajaba se nos iba en el alquiler...”* Y está claro que allí se paga, pero no el alquiler. Se trata de un arribar silencioso que no sólo es de quienes arriban sino también respecto de la circulación de la información de lo que en estos barrios acontece. La imagen pública de estos espacios, los ubica en el límite de lo tolerable y por tanto, de lo que permanece como amenaza para quienes sólo miran la TV. Siguiendo a Kristeva, lo abyecto, nos ubica en el límite de lo tolerable, de lo pensable, de lo asimilable y por tanto, susceptible a ser arrojado y por eso mismo, perturbador y objeto de olvido. Está claro que esto es lo que a diario ocurre con la vida en estos espacios que sólo son noticia cuando algún acontecimiento amenaza con atravesar el afuera barrial, cruzar el límite. De otro modo, como la policía que estaciona sus camionetas en la “puerta” de entrada, los decesos mientras ocurran allende las fronteras no son contables ni contados. Probablemente lo abyecto en la escuela se presenta, se produce de modos muy diversos. Abyecto es el afuera escolar, abyecta es la escuela, abyecta es la población.

La escuela es la principal, y en algunos casos la única forma, en que el Estado se hace presente en estos barrios. Quienes tienen acceso a los planes sociales que, en

la lógica del workfare, tienen que cumplir contraprestaciones, muchos y muchas, las realizan en la escuela (Levy, 2007; Grondona, 2007).

Así, si en la biopolítica, el hacer vivir y dejar morir, de la que hablaba Foucault implicó fuertemente volver productivos a los cuerpos y la escuela cumplió un papel central en ese proceso, cabe preguntarse con qué nos encontramos en estas escuelas, en estas aulas. En el siglo XXI quienes concurren en estos territorios son los hijos de los planes sociales, de las changas, del cartoneo, del comer de lo que se encuentra en la quema³, desocupados cuyos cuerpos ya no se requieren dóciles, o, por lo menos no en el sentido que lo habían sido en el marco del capitalismo industrial.

Políticas de escolarización en territorios abyectos

Tiempo y espacio... el que llega, llega cuando llega...

Como supo describir Kant, tiempo y espacio son los aspectos constitutivos de nuestra vida. A través de estas categorías podríamos describir las instituciones modernas, las asignaciones de espacio y las mediciones del tiempo. Gran parte de la administración de la vida social, de la vida urbana, supuso una profunda definición y redefinición de ambas, y por tanto, de los modos de habitar el mundo. La vida escolar no sólo no quedó exenta sino que contribuyó a la estructuración de gran parte de nuestra subjetividad en torno de una certera distribución de los cuerpos en el espacio privado y público⁴, así como a la eficiente seriación del tiempo. Tiempo útil, emplazamiento funcional, tiempo oro. La racionalización en el uso del espacio y del tiempo son, de hecho, las notas características de la moderna vida capitalista y de la moderna escuela capitalista.

En el presente la “evolutiva” carrera escolar se presenta de muy diversos modos y suele adquirir la forma de un largo acontecer que los alumnos empiezan a los seis años, aunque no saben cuándo van a terminar. Esto es: permanecen y muchos terminan pero siguiendo caminos muy erráticos. La siguiente conversación ocurrió dos meses antes del final del año lectivo con un alumno de 16 años que estaba cursando 8° año (la edad teórica de ese año es 13):

A: yo este año voy a repetir (ya lo había hecho varias veces antes)

E: ¿por qué, quizás todavía puedes rendir y aprobar el año, no?

A: no ya está... lo que pasa es que empecé mal este año así que ya está...

E: y, ¿qué vas a hacer, vas a dejar la escuela?

A: No yo pienso seguir estudiando... Mi idea es terminar la escuela⁵ y después ver... mi idea después es ir a la escuela de adultos, la nocturna y listo...

Esta conversación podría ser leída como una marca de desinterés por parte de este estudiante. Sin embargo, podría hacerse otra lectura. Este alumno piensa terminar la escuela secundaria pero con otro ritmo. ¿Cuál es el apuro? No se trata de no ir a la escuela. De hecho, este adolescente continuaba yendo aún cuando había decidido, a principio de año, que iba a repetir. No hay imagen de eficiencia ni necesidad de llegar

temprano a ningún lado. De hecho no hay tarde, ni hay lugar al que evitar llegar. Cuando se vive en una villa miseria y se es segunda generación de desocupados, no hay apuro...

Esta forma del tiempo atraviesa la dinámica de la vida escolar. En un seguimiento que hicimos de un grupo de alumnos pudimos constatar que era más fácil que aprueben quienes no concurrían a clase que quienes habían estado allí. De hecho, habían obtenido mejores notas y aprobado quienes en todo el año prácticamente no se habían cruzado con el profesor (Moreira, 2006). Nuevamente esto puede interpretarse de muy diversos modos (Youdell, 2007), creo que no se trata de que no importe que vayan o que lleguen tarde, sino que si tuvieran que ser estrictos con esas normas al promediar el año, no quedarían alumnos en la escuela. Después de las vacaciones de invierno suele producirse una importante merma de la matrícula. No siempre los alumnos que abandonan sino que simplemente faltan y mucho. Se produce un fenómeno de fluctuación de la matrícula. Esto es: los alumnos concurren pero dejan de ir un tiempo y vuelven, y así sucesivamente.

Esto adquiere especial importancia ya que en virtud de estos movimientos tan fluctuantes, ocurren múltiples procesos de desconfianza mutua ya no entre la escuela y el barrio, sino entre las agencias oficiales y las escuelas. La fluctuación de la matrícula es un problema de muy difícil resolución para las escuelas, y no sólo por las fuentes de trabajo -aunque la defensa de esas fuentes podría ser motivo suficiente. Si siempre ponen tarde o falta, dejarían libre a más de la mitad de la escuela e irían contra algunos de los principios básicos de la política educativa actual, de inclusión escolar, cuyos indicadores preferenciales refieren a la capacidad de retención de la matrícula. Pero si les ponen presente, se enfrentan con la acusación de tener alumnos de palo, a quienes con ese nivel de ausentismo terminan o terminarían echando. De manera que esta difícil gestión de los presentes y ausentes produce situaciones de muy difícil y compleja solución, en donde quedan atravesadas las dinámicas de las decisiones de la gestión oficial del sistema, las tensiones de la vida escolar y el habitar del territorio. Conversando con otro alumno acerca de la cuestión le preguntamos: *¿por qué faltas? Tus compañeros que no vienen, ¿sabes por qué faltan?* Las respuestas fueron erráticas y empezaban y/o terminaban con un *no se... estuvo haciendo changas, no se... no quería venir... se colgó...*

Aunque podríamos buscar explicaciones, todas parcialmente ciertas, desde la droga hasta que empezaron a trabajar, que no les interesa la escuela, muchas veces la respuesta es más sencilla y se trata de que en estos contextos *el tiempo no es oro...* Y la escuela, en medio de las innumerables situaciones trágicas que forman parte de un cotidiano cada vez más traumático, es el lugar que siempre está, al que siempre se puede volver.

Aún así, la repitencia no es el problema; la cuestión es en qué medida la promoción supone efectivamente aprendizaje. De hecho es un secreto a voces que la alfabetización, cuando ocurre, se produce hacia el 3º o 4º año de la escuela básica. Para

pasar de año muchas veces alcanza con permanecer sin hacer mucho ruido. Como nos decía el director de una de las escuelas mientras miraba el registro de calificaciones:

Yo no entiendo ¿Qué califican los profesores?

Mirá (mostrando las planillas de notas), a juzgar por esa lista todos son eximios deportistas que hablan perfectamente inglés... Hablan mejor inglés que castellano...

El aula no es reticular: los alumnos se sientan en fila, en ronda, mirando el pizarrón, la ventana, uno solo en un rincón. La organización del espacio es como en el barrio, la gente va llegando y se va ubicando donde encuentra un espacio y como puede. Un día un alumno llega y se sienta de un modo, otro día ese mismo alumno llega y se sienta en otro lugar y en el banco que encontró. Pero también hay algo del ocupar el territorio, reubicar las sillas o sentarse alrededor de la mesa del maestro como haciendo un piquete (Roldán, 2009).

Aquí, queremos resaltar una lógica de funcionamiento que ya no se preocupa por la distribución ordenada de los cuerpos, se trata más bien de un andar que se va haciendo en donde los sujetos se van ubicando y ocupando el lugar, a medida que van llegando. En el aula, en los patios, en el comedor, en los actos, en el barrio. En la vida.

La estética del espacio escolar adquiere una forma muy particular: convive un patio con una prolijidad que puede ser causa de envidia, con otro que siendo junio, se encuentra roto y por tanto, imposible de transitar; un aula con las paredes electrificadas; en ese patio ordenado y bien pintado una cloaca totalmente rota, y así podríamos seguir... Y si alguien podría pensar que esto se debe a un/a director/a poco activo/a o responsable, sólo es posible decir que es, justamente, gracias a la gestión de ese director/a que la escuela no está en peores condiciones. Si el director/a golpea varias puertas, cuanto más fuerte mejor, si no se agota y sigue golpeando, entonces, quizá consiga que arreglen el patio un poco más rápido. Estas escenas desbordan en las escuelas. Muchas veces expresan el excesivo cinismo de nuestra era, por ejemplo, cuando docentes y alumnos se disponen a pintar un mural en paredes destruidas o para disimular que se tapeó un aula. Está claro, que los alumnos pinten murales puede ser una excelente actividad de apropiación, expresión y creación en el espacio, pero, eso no reemplaza la indelegable función del Estado de garantizar el buen estado de los edificios escolares.

Hay situaciones que sólo se explican por sensaciones. Una cuestión que compartimos con quienes vamos a hacer trabajo de campo⁶ es la sensación de cuerpo cansado, de agotamiento, en algunos casos de fastidio que tenemos al promediar la jornada escolar y por tanto nuestra jornada de trabajo. Esta sensación se comparte pero a veces se potencia si compartimos la jornada de campo. En esos casos después de ir a la escuela juntos un par de veces es inevitable la discusión acerca de las causas de lo que observamos y/o escuchamos: los maestros que están desganados, los alumnos que según solemos escuchar, son pobres y violentos, que la gente del barrio es esto o aquello, las familias que no se ocupan de sus hijos. Las discusiones y explicaciones se

combinan de diversos modos. Ahora, después de un rato de conversación, aparece la sensación de agotamiento. Cabe decir que no se trata del agotamiento que, de hecho, después de cualquier jornada de trabajo se puede sentir, sino más bien la sensación de quedar extenuado, desganado, incluso enojado, en algunos casos. Esta sensación la hemos descrito de muy diversos modos pero se expresa como un andar cansino que se observa en los actores escolares, especialmente, los adultos. Un caminar despacio, muchas veces agobiado que se manifiesta en el aula. Pero también un andar en silencio de quien desbordado con tanto que decir y queda, parafraseando a Benjamín (1998), enmudecido, sin experiencias comunicables.

Fuera de control... historias de encuentros y des-encuentros

Las clases ocurren. Suceden con alumnos que en todo el día no abren la carpeta, otros un rato y otros, que trabajan mostrando interés. No siempre son los mismos: en una hora un alumno puede estar atento y en la otra no. Suelen reiterarse situaciones donde un alumno se para a consultar al docente y si no recibe respuesta vuelve a su banco, cierra el cuaderno y conversa con sus compañeros; algunas veces estas escenas terminan en pelea.

La sanción y regulación de las conductas se dirime en evitar que las cosas se salgan de control. Muchas veces las escenas que suelen recibir el mote de mal comportamiento obedecen a llamar la atención, a que alguien se ocupe, te mire aunque sea para retarte; otras a la necesidad de hacerse respetar y ello, como las ausencias y las presencias, también se vuelve de difícil solución en la vida diaria. Desde el *sacate la gorra para estar en clase*, hasta el *no le pegues a tu compañero*, las situaciones son muy diversas, difusas y contradictorias y, por tanto, de decidir a ciencia cierta cómo proceder. Y aunque sepamos la importancia de las normas en las instituciones también es cierto que ante tal multiplicidad se hace muy difícil marcar los límites con certezas absolutas. Así, por ejemplo, cada uno de los episodios que siguen compone una escena que en sí podría dar lugar a diversas lecturas pero juntas permiten dar cuenta de las complejas situaciones a administrar:

Episodio a

Alberto se acerca a jugar con una notebook que estaba sobre un banco que se iba a usar en el marco de un taller. Anteriormente, le habían dicho a Wilson que no juegue con esa misma máquina. Así él se queda en actitud de cuidado de la máquina de forma tal que cuando ve a Alberto le hace un ademán como que le va a pegar en la mano. Ademán que Alberto ese día lo vive como una agresión. Pero Wilson no le llega a pegar.

Episodio b

Alberto ese día estaba especialmente sensible, había entrado al aula tapándose la cara con su mochila. Se sentó a un costado como lejos de todos. Tenía al padre internado y hace días estaban él y sus hermanos solos en casa.

Episodio c

Bastante antes había habido otra pelea entre Wilson, Alberto y otros compañeros.

Episodio d

Luego de la escena con la notebook Alberto termina escondido debajo de una pila de bancos. A Wilson le hacen firmar el cuaderno de sanciones.

El hecho es que cada una de estas situaciones que parece que se suceden sin relación entre sí, ameritarían respuestas muy diferentes y, claro está, que dependiendo del momento de la escena, la composición de lugar que uno puede hacer. Ahora, tanto como la sensación de que todo está a punto de explotar y que no hace falta más que una chispa para que algunos de los delicados hilos se rompan, también es cierto que sólo una mirada que admita las contradicciones, las alteraciones, puede actuar.

Los alumnos enfrentan y se enfrentan, no aceptan órdenes porque sí; estas actitudes son consideradas como apatía o violencia. Así, las cosas se dirimen entre pasar *piolas*, *no levantar la perdiz*, que no te *pesquen* y las situaciones de enfrentamiento ofuscado que si nadie reacciona, incluso, puede en el devenir de la clase, quedar en el olvido o provocar una espinosa discusión. Es ese *bardear* que según la reacción del otro *también* puede transformarse en la antesala de la posibilidad de la conversación. Así, por ejemplo,

Ante una salida en micro fuera de la escuela, los alumnos tenían que traer firmada una autorización de los padres. En la calle le pregunto a Abelardo si trajo la autorización, me dice que no. Le digo bueno ahora vemos qué hacer, igual anda subiendo. Al ratito, cuando ya estaba sentado me muestra la nota firmada.

Estas situaciones no son excepciones. Como nos dijo una preceptora todo el tiempo les pasa algo. Esto ocurre en sociedades en las que, al decir de Agamben (1998), la excepción se volvió la regla. Así, estas situaciones se viven con naturalidad como con perplejidad y/o cierto traumatismo que se dirige entre el voluntarismo y la impotencia. Como nos dijo un profesor:

¡Qué querés con estos chicos no se puede trabajar... hoy los viste muy tranquilos pero ayer salieron del aula y saltaron el alambrado... (señala con la mano a una suerte de alambrado que rodea el patio de la escuela)!

La otra cara de esta escena es que ese es el alambrado que rodea al patio que antes comentábamos que siendo Junio estaba totalmente destruido. Así uno de los alumnos que saltó el alambrado nos decía: *¿Y qué quiere profe? Esa puerta te agarra la mano...* Y, de hecho tal como le ocurrió a uno de los miembros del equipo, cruzar por la puerta y, no saltar el alambrado, es cruzar una puerta que te suele agarrar la mano.

Ahora, ese mismo docente en otro momento nos decía:

Y sí... algo tenemos que hacer por estos chicos... aunque algo hay que hacer por ellos...

Ambas frases dichas por un mismo docente expresan tanto el deseo de hacer como su imposibilidad. En ambos casos, creemos, se expresa la fatiga de ser que según Ehrenberg (2000) supone la ansiedad por hacer y la impotencia que se genera en ese hacer imposibilitado.

Como hemos dicho no se trata del silencio, otrora clásico, de los sectores populares, sumiso o tímido. No hay timidez ni sumisión; es un me callo para no discutir o, si no tengo ganas de hacer la tarea, no la hago, callado y punto. Pero también un hablo y digo. Delicado equilibrio.

En esta lógica sólo cuando la vida deviene catástrofe/estallido alguien se ocupa. De hecho, esto no sólo vale desde el punto de vista de la población del barrio sino también para las escuelas. Si quieren conseguir estufas, cocinas, que arreglen un patio, un aula, etc., deberán gritar fuerte, insistir hasta el cansancio. El director tendrá que ir a comprar las estufas tanto como buscarlas con un flete. Ahora, si no grita fuerte las cosas pueden seguir con la más absoluta de las normalidades, y no sólo para las escuelas que en realidad ahí más que normalidad hay resignación, agotamiento y a veces también agobio, sino para la gestión política del sistema educativo que si no reciben gritos fuertes no actúan. Y es aquí, donde la idea de políticas de escolarización adquiere sentido. Este tipo de dinámicas son las que a diario se observan como un continuo que va de las agencias oficiales hacia y desde las aulas. La suerte de la escuela, de quienes allí trabajan, de sus familias, queda totalmente dependiente de la voluntad individual y de lo que en la suma de esas voluntades todavía puede hacerse.

Ahora, y esto queremos enfatizarlo, la reproducción material y simbólica de la vida, en estos territorios, depende absolutamente de las posibilidades de cada quien. Y, probablemente esto es lo que se enseña y aprende todos los días en las formas que asume la vida escolar: arrojados a la propia suerte se trata de hacerse vivir, de autocuidarse, autosalvarse, autoprotgerse para sobrevivir.

En esta dinámica como señala Fearnley ya no se trata de disciplinar el futuro: “En esencia, se asume la incomprendibilidad del futuro. En lugar de intentar calcular la probabilidad (...) la vigilancia sindrómica procura ser capaz de identificar (pero no definir) lo improbable cuando ocurre” (2005: 32). En esta misma lógica, en la escuela la sanción, cuando ocurre, procura actuar no tanto para disciplinar conductas que *per se* acepta, no van a ser normalizadas, sino para detectar aquellas que pueden salirse de control. Y es la misma lógica que opera como monitoreo de conflictos desde las agencias oficiales y la atención a aquellos reclamos que, por muy diversos motivos, incluso a veces fortuitos, consiguen gritar fuerte. Allí hay que llegar antes que el grito se vuelva escándalo.

Algunas reflexiones finales: en un vaivén sin hamaca

A lo largo de este trabajo y en el lugar de encuentro de territorio y política hemos intentado dar cuenta de algunas de las notas que entendemos están asumiendo los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana en el presente.

La noción de políticas de escolarización, nos ha permitido dar cuenta de los múltiples cruces, solapamientos, yuxtaposiciones que suponen el hacer y *experimentar* el Estado, la política educativa en territorio. Asimismo, creemos, puede funcionar como heurístico que devuelva el problema de la acción, de la agencia a la vida escolar, tanto en lo que refiere a los sujetos que viven, hacen y piensan la escuela en su cotidianidad, como especialmente a la planificación política del sistema educativo. En otras palabras, a las formas en que las acciones del Estado, los programas y planes que se diseñan y desarrollan en las agencias oficiales cobran cuerpo en la vida escolar y constituyen por acción o por omisión modos concretos de escolarización de la población. De forma tal que se constituye en un modo de observar, reflexionar y estudiar la acción del Estado en educación, que involucra las acciones que se desarrollan, aquellas que se transfieren como responsabilidad hacia los individuos y/o la comunidad.

Así, luego de años de haber referido a la ausencia del Estado, en este trabajo se ha intentado leer los efectos de esas políticas en la vida de las instituciones, de los sujetos; esto es, entender a las políticas de escolarización ligadas con los modos que presenta el gobierno de la población en las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008). En contextos en que pareciera que la vida de las instituciones y de los sujetos se presentan como devenir trágico, entenderlos y pensarlos políticamente es devolverle a la historia, la historia. Esto es, entender que no hay nada del orden de lo inexorable, del destino trágico sino de la acción y, por tanto, siguiendo a Arendt, de la política donde los hombres estamos llamados a hacer y hacernos. De otro modo, la producción social y educativa de la desigualdad queda como una cuestión absolutamente ligada con la responsabilidad individual -sea ésta entendida en términos de cada escuela o de cada sujeto-, tal como nos lo han hecho saber los discursos de la gestión eficaz.

Como hemos señalado, en los contextos observados la vida escolar, áulica, transcurre en un constante vaivén y su administración se parece al malabarismo. Por lo que mucho de lo que ocurre si no se produce incendio alguno, si nadie grita fuerte, pasa. La cuestión deviene en controlar el desorden; que las cosas no se salgan de control. En esto consiste, según Feanley, la vigilancia sindrómica.

La escolarización aparece, creemos, como una versión en miniatura de un territorio abyecto y las formas que el Estado se hace presente. Mientras que nada estalle, no se salga de control, la vida social discurre con *absoluta normalidad*, hasta que algo, a veces una chispa, produce un estallido y los massmedia se ocupan de la zona, se produce un escándalo. Luego todo vuelve a la *normalidad*

Al igual que para quien ha quedado desocupado el tiempo de la vida escolar transita aletargadamente. El ritmo al que adaptarse ya no es el de la máquina que no para, el cuerpo que debe someterse al ritmo de la cinta. El tiempo es aquel que pasa, que hay que aprender a hacer que pase; estar sentado horas mirándolo pasar. Esperando la changa o esperando que algo pase como nos decía un alumno respecto de una salida, “no profe yo no voy a ir, mire si me enamoro y me quedo por ahí...” Está claro: qué mejor podría pasar que se enamore y se quede por ahí

Tiempo y espacio no son objeto de administración y aprovechamiento útil. Al igual que el tiempo de un desocupado, la vida escolar transita aletargadamente, ya no hay a dónde llegar, horario que cumplir, ni tiempo que aprovechar. El tiempo es algo que hay que aprender a hacer que pase y el espacio un lugar a ocupar y transitar.

Así, para quienes el trabajo formal no constituye horizonte alguno, dos formas aparentemente contradictorias asume el aprendizaje: a) para sobrevivir y tener éxito en la escuela/vida lo importante es no sobresalir ni molestar; b) si se procura que alguien se ocupe habrá que gritar fuerte. De esta manera, se aprende que, arrojados a la propia suerte, se trata de hacerse vivir, de autocuidarse, autoprotgerse, de pelear y resistir.

Sin embargo, la escuela es más que un aguantadero, es también caja de resonancia y de escucha. Hemos intentado mostrar que las escuelas hacen cosas muy diferentes. En estos barrios la escuela es el único lugar donde todavía le es dado a la juventud pensar y cuando una clase resulta (por motivos diversos) interesante, la participación es alta, especialmente cuando pueden pensar el mundo y aunque en pocas ocasiones problematizar sus condiciones de vida. Cuando esto ocurre en las aulas se observa interés y escucha.

Notas

¹ En el plano nacional, se encuentran a partir de la reforma educativa de los años '90 una serie de investigaciones que dan cuenta de la existencia de diversos modelos para la escolarización de los adolescentes en Argentina (véase DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Bs. As. Paidós; BELOSSI, M. y MA PALACIOS DE CAPRI (1999) *La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos*. Bs. As. Lugar Editorial; BRASLAVSKY, C. (org.) (2001) *La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad?* Bs. As. IIPE/UNESCO Bs. As./Santillana; JACINTO, C. Y FREYTES, A. (2003) *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las estrategias de las oportunidades de los jóvenes. Estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. Bs.As. Mimeo; TENTI FANFANI, E. (comp.) (2003) *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Bs.As. IIPE UNESCO Bs. As./Fundación OSDE/Altamira; TIRAMONTI, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Bs. As. Manantial y ACOSTA, F. (2005) *Escuelas medias y sectores populares: Posibilidades y potencia de la escuela*. Tesis de maestría. FLACSO Argentina).

² “La selección basada en criterios exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deban poseer las unidades de estudio (...) se utiliza, primero para identificar la población y, a medida que se desarrolla el estudio, para determinar nuevos conjuntos de fenómenos con vistas a su análisis.” (GOETZ, J. P. y LECOMPTE M. D., 1988).

³ Quema es el nombre que en el barrio recibe uno de los centros de basura más grandes de la ciudad.

⁴ No sólo se trata de la racionalización de la urbe sino que también el espacio privado se racionaliza e incluso, podríamos decir, se vuelve funcional (Ortiz, 2000).

⁵ Este alumno está haciendo referencia a la ahora vieja del EGB3.

⁶ Me refiero a los miembros del equipo de investigación del Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas EHU-UNSAM y del área socio-pedagógica de la UACO-UNPA.

Bibliografía

- AGAMBEN, G., *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pre-textos, España, 1998.
- BALL, S., *Education Reform. A critical post-structural approach*. Open University press, Buckingham-Philadelphia, 1994.
- “Good School/Bad school: paradox and fabrication” En, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, Number 3, 1997.
- BENJAMIN, W., *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Arcis, LOM, Chile, 1998.
- BUENDÍA y ARES, *Geographies of difference*, Peter Lang , New York, 2006.
- BUTLER, J., *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós, Buenos Aires, 2002.
- CURUTCHET, G., et. al., *Mecanismos de acidificación y liberación de metales por cambios redox en sedimentos anaeróbicos del Río Reconquista*, V Congreso Iberoamericano de Física y Química Ambiental. Mar del Plata, 2008.
- DARNTON, R., *La matanza de gatos y otros episodios de la historia*. Fondo de Cultura Económica, Argentina, México, 2005.
- DA SILVA, T. T., *Liberdades reguladas*. Editora Vozes, Petrópolis, 1998.
- DEAN, M., *Governamentality. Power and rule in modern Society*. Sage publications, London, 1999.
- DE CERTEAU, M., *La invención de lo cotidiano*. UIA, Madrid, 2007.
- DUSSEL, I., “Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela”, en Gvirtz, S.; *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Santillana, Buenos Aires, 2000.
- EHRENBERG, A., *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y Sociedad*. Nueva visión, Buenos Aires, 2000.
- EPELE, M., “Alteridades etnografía, fragmentación social y drogas: hacia una política de las miradas”, en, *Etnografías contemporáneas*, CIE, UNSAM, Buenos Aires, 2007.
- FEARNLEY, L., “From Chaos to Controlled Disorder’: Syndromic Surveillance, Bioweapons, and the Pathological Future,” *ARC Working Paper*, N°. 5, March 25, 2005.
- FOUCAULT, M., *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2007.
- *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2006.
- *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2000.
- *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México, 1999.
- *El discurso del poder*. Folio ediciones, México, 1983.
- GLASER, B. y STRAUSS, A., *El descubrimiento de la teoría de Base*. Chicago Aldine Publishing, 1967.

- GOETZ, J. P. y LECOMPTE M. D., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, Madrid, 1988.
- GRINBERG, S., *Educación y poder en el siglo XXI*, Miño y Dávila Editores, Argentina, 2008.
- “Educación, escuela y marginalidad: Hacia un estado del arte”. *La Teoría y la Metodología en la Investigación Educativa*, PALERMO y CAPPELLACCI (coord.), Prof. Joaquín V. González, and UNLU, Buenos Aires, 2005.
- GRONDONA, A., “Política social de empleo en Argentina: ¿una reforma ‘workfare?’”, en VIII Congreso Internacional Psicología Social de la Liberación. Lógicas de resistencia y transformación social, Santiago de Chile, 2007.
- HELFFENBEIN, R. y GONZALEZ VELEZ, Y., *Urban middel school faculty and pereception of place*, <http://education.iupui.edu/CUME/docs/Rob%20Helfenbein-monograph.pdf>, acceso 18 de julio de 2007.
- KESSLER, G., *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2002.
- KRISTEVA, J., *Poderes de la perversión*, Catálogos, Siglo XXI, Argentina, 1988.
- LEVY, E., “Reflexiones acerca de la educación de jóvenes y adultos y su vínculo con el mundo del trabajo en la Argentina del siglo XXI: entre el derecho y la contrapresión” Publicación electrónica del VI Encuentro de cátedras de Pedagogías, Caleta Olivia, 2007.
- MOREIRA, O., *Buscando en viejas máscaras el rostro de la novedad: continuidades y rupturas en los modos de disciplinamiento explicitados por Michael Foucault*. Tesis de grado. EHU-UNSAM. San Martín. Argentina, 2006.
- O’MALLEY, P., “Experimentos en gobierno. Análíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo”, en *Revista Argentina de Sociología*, Miño y Dávila editores, Argentina, 2007.
- ORLANDO, G., *Diversidad, desigualdad y escuela. Debates y tensiones en el campo académico*. CEDCU. Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario, 2008.
- ORTIZ, R., *Modernidad y espacio. Benjamin en París*. Grupo Editorial Norma, Argentina, 2000.
- POPKEWITZ, T., “El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil”, en, PEREYRA, GARCÍ MINGUEZ, BEAS Y GÓMEZ (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares, Barcelona, 1996.
- RABINOW and ROSE, “Governmentality today”, in *Biosocieties*, London School of Economics and Political Science, 2006.
- ROLDÁN, S., “Preguntas a la escuela moderna desde el crujir cotidiano del aula: orden y espacio en clave de género”, En, GRINBERG, ROLDÁ Y CESTARE (comp.) *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos*. Libros Edición Argentina, Argentina, 2009.

- ROSE, N., *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge University Press, United Kingdom, 1999.
- ROSE, N., O'MALLEY, P y VALVERDE, M., "Governmentality", en, *Revista Law & Society*, Annual Review, 2. 83, 2006.
- RUDOLPH y JACOBSEN, *Experiencing the State*, Oxford, India, 2006.
- SARAVI, G. (editor), *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Prometeo, Buenos Aires, 2005.
- TASAT D., et. al., *Metales pesados y toxicidad de partículas atmosféricas provenientes de erosión eólica de sedimentos del Río Reconquista*, V Congreso Iberoamericano de Física y Química Ambiental, 14 a 18 de Abril de 2008, Mar del Plata, Argentina, 2008.
- TIRAMONTI, G. comp., *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, 2004.
- TONKISS, F. *Space, the city and social theory*, Polity Press, Cambridge, UK.
- VARELA, J. Y ALVAREZ URÍA, A., *La arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, 1991.
- WAQUANT, L. *Paris urbanos*. Manantial, Buenos Aires, 2001.
- *Los condenados de la ciudad Siglo XXI editores*, Argentina, 2007.
- WHITTY, G., *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics*, Methuen, London, 1985.
- WHITTY, POWER, HALPIN, *La escuela, el Estado y el mercado: Delegación de poderes y elección en Educación*, Ediciones Morata, España, 1999.
- WILLIAMS, R., *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.
- YOUDELL, D., *Impossible bodies, impossible selves: exclusión and student subjectivities*, Springer, Netherlands, 2006.