

**Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento.  
Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos  
de extrema pobreza urbana**

Silvia Grinberg  
CONICET/UNSAM-UNPA  
grinberg.silvia@gmail.com

**Introducción**

Como promesa de realización de un cuento de ficción -cada vez más virtual pero no por eso menos real-, desde las últimas décadas del siglo XX las crisis se volvieron parte neurálgica de nuestra vida en el mundo. Los tiempos finiseculares nos han acostumbrado a pensar nuestra vida como un torrente de crisis y cambios; incertidumbres e inestabilidades; sujetos e instituciones que desaparecen, se desarman; hipótesis de desobjetivación y desinstitucionalización que procuran definir aquello que por definición se plantea como imposible. Crisis, incertidumbre y cambio, así, se han vuelto los conceptos y enunciados rectores de nuestra vida en el mundo al punto que en el presente constituyen nuestro horizonte de vida más certera. El llamado al cambio, a devenir sujetos en transformación y adaptación permanente constituyen las notas particulares y más estables de la sociedad en que vivimos. De hecho, en los últimos años nos hemos acostumbrado tanto a referirnos a las crisis e incertidumbres que lo hemos dado como un dato objetivo de una realidad dada. Cabe decir que como supo describir Marx, no hay motivo para extrañarse, las crisis son intrínsecas al capital.

Así, junto con Deleuze y Guattari, entendemos esta realidad “dada”, como una suerte de desplazamiento y codificación de los flujos de deseo que el capital crea, pero también teme. Este conjunto de nuevas verdades que enuncian y anuncian la incertidumbre se construyen sobre el telón de fondo de las críticas que ya en los años 40’ del siglo pasado comienza a definir aquello que hoy conocemos como neoliberalismo (Foucault, 2007). En este trabajo, me propongo discutir estas dinámicas a través de resultados de investigación que desde un enfoque etnográfico, me encuentro realizando en torno de las particularidades que presentan los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana en la Región Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires.

El llamado a la descodificación se volvieron parte de una realidad cotidiana que no sólo constituye el eje de un *sui generis calling divino*, sino que forman parte neurálgica del gobierno de la población (Foucault, 1991). En regiones como América latina ha tenido impactos muy particulares en que afecta de modo especial a las poblaciones

históricamente más pauperizadas. En el campo de la educación esto se ha expresado de muy diversos modos. Algunos de los cuales abordamos aquí. Entre otros por ejemplo, en Argentina, desde los años noventa se pusieron en marcha tres reformas de la estructura del sistema educativo en menos de veinte años. Reformas que supusieron entre otros aspectos: la reubicación edilicia de los cursos escolares, redefinición de ciclos, cursos y autoridades, como de las asignaturas curriculares. Si bien, muchos de estos cambios actuaron sobre todo el territorio nacional, las escuelas se vieron afectadas de muy diversos modos. Ello tanto por el carácter federal del país<sup>1</sup>, como debido a que dados los procesos crecientes de profundización de las desigualdades sociales y fragmentación de los territorios urbanos, los efectos de las constantes crisis actúan de modos muy diferentes en cada una de las escuelas. Así, aquellas instituciones que crecieron al calor de los procesos de pauperización de la población, sistemáticos desde 1970, se han visto afectadas de modo muy particulares por estos procesos de producción permanente de crisis.

En este escenario, enmarcados en los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 1991; Rose, Valverde y O'Malley, 2006; Castro-Gómez, 2010; Grinberg, 2007), cabe preguntarse ¿en qué medida estos enunciados no constituyen algo así como una nueva promesa, un relato *sui generis* que se caracteriza, justamente, por llamarnos a vivir en un torrente de cambios de modo tal que si algo permanece estable es sinónimo de que algo anda mal? Pareciera que el *calling divino* de estos tiempos gerenciales dijera: no te quedes quieto, no te acostumbres, ya no hay normas, la regla es cambiar. Así, los siguientes son algunos interrogantes que orientan este trabajo: ¿cómo se articula esta cadena de enunciación?, ¿cuáles son sus efectos de poder?, ¿qué efectos produce el relato del no-relato en los procesos de gobierno de la población, en las prácticas y tecnologías de subjetivación que, efectivamente, ocurren a diario? En otras palabras, ¿qué efectos de poder se produce cuando se señala que ya no hay ninguna producción, que lo que nos resta es acostumbrarnos a quede nada permanezca y que debemos formar y formarnos para adaptarnos al cambio, para devenir sujetos inciertos? Y, más específicamente, ¿cómo son experimentados esos relatos en la vida cotidiana?

Proponemos, aquí, que la idea misma de crisis configura parte de la racionalidad del gobierno de la población en tiempos de gerenciamiento. Abordamos las particularidades que presenta la vida barrial y escolar en sociedades que, como la Argentina, desde los ochenta han vivido sucesivas situaciones de crisis social y económica que se tradujeron en cambios de moneda y devaluación así como en traumáticos procesos de pauperización de la población. Procesos que entre otros aspectos implicaron el crecimiento constante de las villas miseria en donde hoy pueden reconocerse tres generaciones viviendo allí (Grinberg, 2010, 2011).

---

<sup>1</sup> La Argentina posee una estructura política federal de modo que las provincias tienen autonomía para dictar, reformar o crear sus propias estructuras. Así, por ejemplo si bien se han dictado dos leyes nacionales de Educación con cambios estructurales profundos la Ciudad de Buenos Aires hasta el día de escritura de este capítulo aún no ha dictado ninguna Ley ni modificación en esa dirección. Por otro lado y como un ejemplo extremo la provincia de Buenos Aires ha dictado e implementado tres reformas con sus respectivos cambios de estructura, curriculares, etc. Las escuelas sobre las que hacemos referencia aquí están son ejemplo de este último caso.

Asimismo, entiendo que la pregunta por el gobierno de la población en el presente requiere ser situada atendiendo no sólo a los programas y políticas de Estado, sino que se vuelve central abordar aquello que O'Malley (2007) llama las gubernamentalidades<sup>2</sup>. Esto es, acercarse a la complejidad de las vidas cotidianas, de los sujetos *reales y vivos* que hacen la historia, a las contradicciones y luchas emergentes, a las formas en que la vida es vivida, a los procesos de subjetificación en territorio. Este, probablemente, es uno de los desafíos para los estudios de gubernamentalidad en los próximos años. Preguntarnos por los procesos de subjetificación, los saberes mayores pero también los emergentes, las racionalidades que logran imponerse pero, también, las luchas y resistencias que se viven y vivimos a diario, sus complejidades y contradicciones. Esto es las formas en que estos procesos son experimentados procurando encontrar los distintos espesores, lógicas y contradicciones que supone toda relación de fuerza. Así, se trata de recorrer las 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). Así, me refiero a la noción de gubernamentalidad en plural, incluyendo los modos específicos que presenta no sólo el gobierno de la población sino también las vidas de la población. Esto es cómo la gente vive, hace y genera vida; las formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas que se articulan en el gobierno de la población y que por este motivo se presentan como un puzzle imposible de armar, un puzzle al que siempre le va a faltar una pieza.

Nos ocupamos, específicamente, de escuelas emplazadas en aquellos barrios de la Región Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires, comúnmente llamados villas miseria, que desde fines de los años setenta han crecido de modo exponencial. Nos acercaremos a la reflexión en torno de las particularidades que presentan los dispositivos pedagógicos en territorios urbanos hiperdegradados (Davies, 2007), atendiendo especialmente a las líneas de fuga, las formas de la subjetivación y resistencia en un contexto signado por la lógica del management y la constante pauperización de la población. Así, se procurara describir las formas de la regulación estatal pero también a los flujos no codificados del deseo tal como se presentan en estos territorios urbanos. Siguiendo a Tambokou la "resistencia es inmanente en los dispositivos desde un modelo no jurídico del poder ... las líneas de fuga y el devenir son inmanentes a los agenciamientos" (2010: 693). Se trata de abordar la reflexión atendiendo tanto a la potencia de la vida de la población, los modos de habitar y estar de los sujetos en el barrio y las instituciones, especialmente, los jóvenes, sus preocupaciones y deseos, las particularidades que en estas escuela presenta la regulación. En otras palabras, una cartografía de los procesos de desterritorialización y re-territorialización. En palabras de Deleuze, se trata de comprender cómo una "sociedad puede codificar la pobreza, la penuria, el hambre", atendiendo a que el problema esencial de la codificación<sup>3</sup> y la territorialización (o la desterritorialización) siempre, son los flujos porque "para todos los cuerpos de una sociedad lo esencial es

---

<sup>2</sup> "... 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 mas 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" (O'Malley, 2007: 157).

impedir que sobre ella, sobre sus espaldas, corran flujos que no pueda codificar y a las cuales no pueda asignar una territorialidad” (Deleuze, 2005: 21).

En este marco nos adentraremos en las particularidades que presentan los dispositivos pedagógicos en la era del management en territorios urbanos hiperdregados en años signados por las crisis, reformas y contrarreformas. Nos preguntamos tanto por las formas de la regulación de las conductas así como por los flujos de deseo. Presentamos, primero, una breve reflexión conceptual, para luego adentrarnos en la discusión en torno del trabajo de investigación.

## 2. Gubernamentalidad y dispositivos en la era del gerenciamiento

Foucault utiliza la noción de dispositivo, especialmente, cuando empieza a ocuparse de lo que llamó la “gubernamentalidad” o el “gobierno de los hombres (Agamben, 1998). A través de esta noción refiere a la articulación de prácticas discursivas y no discursivas que, en tanto tales, configuran las superficies en las que los sujetos se inscriben y transitan. En cierta medida puede pensarse como un territorio de inscripciones múltiples, como un campo de relaciones de fuerzas, de juego de voluntades que producen y crean unos territorios a la vez que desterritorializan otros. En suma, todo un juego de relaciones de poder, como voluntad productora que abre y cierra posibilidades. Así, como señala Foucault (1983), la noción de dispositivo remite a una formación histórica “a un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo... es la red que puede establecerse entre esos elementos... entre dichos elementos –discursivos y no discursivos- existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes.” (p.184). Suponen una red relaciones que no constituyen ninguno de estos elementos en particular, donde lo central resulta en el modo "en que hace entrar en resonancia la heterogeneidad de elementos que lo componen de acuerdo a una función y unos objetivos específicos" (Castro Gómez, 2010: 64).

Es esa resonancia, ese conjunto heterogéneo aquello que se vuelve plausible a la investigación empírica, las líneas de fuerza en su historicidad tal como son vividas en territorio, en la vida cotidiana de las personas. En palabras de Deleuze, "hay líneas de sedimentación, dice Foucault, pero también líneas de fisura, de fractura. Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, y eso es lo que Foucault llama el trabajo en el terreno" (1990: 155). Y esta preocupación atraviesa este trabajo; instalarse en el terreno a los efectos de desentrañar las complejas tramas que atraviesan los procesos de gobierno y

---

<sup>3</sup> Como Señala Castro Gómez (2010), el gobierno del deseo es una cuestión central en los procesos de gubernamentalización del Estado. "Son los fisiócratas, señala, quienes descubren que el gran problema que debe resolver la economía no es ya como reprimir el deseo (a través del poder soberano) sino cómo gobernarlo, cómo lograr que su circulación produzca riquezas para el conjunto de la población. Hay que 'dejar pasar' el deseo, pero dentro de ciertos límites" (82).

subjetivación<sup>4</sup> en terreno. Nuevamente como señala Deleuze (1990) las líneas de subjetivación "parecen capaces de trazar caminos de creación, que no cesan de abortar pero tampoco de ser reanudados, modificados, hasta llegar a la ruptura del dispositivo" (159). De este modo el estudio de los dispositivos supone acercarse tanto a los procesos sedimentados, al archivo, como a las líneas de actualización. Así, la cuestión radica en ¿cómo son vividas, experimentadas, los procesos de gobierno, cómo se encuentra el sujeto con lo sedimentado, qué líneas se bifurcan, se trazan y/o se rompen?

### *El gerenciamiento*

En sus reflexiones sobre la noción de dispositivo, Deleuze (1990), señaló que estábamos asistiendo a un proceso de transformación de los modos de ejercicio del poder, así como de los procesos de subjetivación que como describía el autor referían a que las formas de la disciplina descrita por Foucault "conforman la historia, aquello que poco a poco dejamos de ser, y nuestra actualidad se dibuja en disposiciones de *control* abierto y continuo, disposiciones muy diferentes de las recientes disciplinas cerradas. Foucault está de acuerdo con Burroughs, quien anuncia nuestro futuro controlado antes que disciplinado." (Deleuze, 1990: 160) En esta misma dirección en los cursos que Foucault (2007) dictó en el *College de France* publicados bajo el título *Nacimiento de la Biopolítica*, el autor refiere a la configuración de la sociedad de empresa para referir a los cambios que se comenzarían a producir en el gobierno de la población. Así, denominamos *sociedades de gerenciamiento* (Grinberg, 2005), a las nuevas dinámicas que presenta el gobierno de la población.

Entre otros aspectos es posible identificar las referencias que ubican al Estado-Nación, como horizonte de sentido para la totalidad de la población y con ello con la preocupación por la definición de un espacio de formación de la infancia sobre la que se asentarían las bases, en el siglo XXI, de la nueva sociedad en ciernes. Está claro la educación se constituiría en escenario de gobierno de la población primigenia. Primigenia no sólo porque actuaría sobre los nuevos que llegan al mundo (Arendt, 1996), sino porque esa acción sobre los nuevos supondría la primera forma institucional y universal de producción de subjetividad (Varela y Uría, 1991; Pineau 2001; Carli, 2005), al punto que daría (y dio) lugar a pensar que, la puesta en marcha de eso que hoy es un eficiente dispositivo de pedagógico –de gobierno-, permitiría alcanzar no sólo a los individuos, sino también a la sociedad, la mayoría de edad. Más allá de los éxitos o fracasos de esta misión y, mucho más aún, más allá de cualquier mirada nostálgica de eso que ya no es, y muchas veces aparece como una suerte de pasado mejor, me importa, aquí, resaltar aquello que ese relato trajo o quizá tengamos que decir, deo consigo: entre otras una enorme maquinaria de producción de subjetividad, esto es de gobierno de la población (Grinberg, 2011b).

Esos dispositivos diseñados, pensados e imaginados por muchos de los más grandes pensadores ilustrados han sido probablemente uno de los más eficientes en la creación

---

<sup>4</sup> Al respecto resulta interesante la distinción que plantea Castro Gómez (2011) entre la noción de sujeción y de subjetivación. La primera ligada con la determinación de las conductas y la segunda aquella que refiere a los sujetos que dirigen autónomamente su propia conducta.

de un escenario en el que se volvió parte de nuestro sentido común pensar un mundo de sujetos normales, normalizables y normalizados<sup>5</sup> (Foucault, 1996; Castro-Gómez, 2010). En los últimos tiempos hemos vivido sensaciones de todo tipo respecto de esos “ideales” que incluyen la añoranza. Probablemente, entre otros aspectos, esa añoranza se funda en la vara de lo normal que supuso la disciplina, en tanto esa ofrecía cierta sensación de seguridad respecto de quiénes éramos y quiénes debíamos ser. Así, la configuración de las sociedades de disciplinamiento implicó: 1. la idea de que la normalidad era posible; 2. una cierta estabilidad (aunque mas no sea como horizonte de futuro) en la que pararnos para sostener y distinguir lo deseable, y 3. Una definición clara respecto de qué rebelarnos.

Ahora bien, está claro que ya no vivimos ese mundo. Devenir normales, ser normales, pensarnos en el mundo como sujetos normales puede ser incluso motivo de ofensa. La diversidad, la innovación, la creación, el cambio entre otros tantos términos, desde hace años se convirtieron en los términos que definen lo bueno, el deber ser de cualquier horizonte de futuro y desde de las reformas educativas que en América Latina comienzan a implementarse hacia fines de los años ochenta (Grinberg, 2008). Así, lejos de proponer que en el presente estaríamos fuera de la medición y definición de horizontes de deseabilidad, como muchas veces suele señalarse en la bibliografía, me importa delinear las particularidades que adquiere este relato del no-relato atendiendo, especialmente, a aquello que se presenta como una escala modulaciones y posibilidades abiertas al infinito. Cuáles son los saberes expertos que se ponen juego en esta suerte de episteme sui generis. En palabras de Rose, “la política vital (o vitalpolitics) de nuestra centuria se ve bien diferente. Ya no está limitada por lo polos salud enfermedad, no se focaliza en eliminar la patología para proteger el destino de la Nación. Más bien se ocupa del crecimiento de nuestras capacidades para controlar, gestionar, remodelar y modular las capacidades vitales de los seres humanas en tanto criaturas vivientes” (Rose, 2007: 3).

Una de las notas fundamentales de las sociedades de gerenciamiento remite a que el gobierno de la población se dejó de pensar como totalidad. Esto es, ya no se trata de una sociedad que pensada como cuerpo, por lo menos desde el relato, se espera funcione como totalidad orgánica y por tanto, las acciones de gobierno tienden hacia ese ideal. Ideal que de hecho, en autores como Durkheim, también definieron los márgenes de la acción escolar. Ya no se trata de homogeneizar poblaciones; el relato del gobierno, justamente, se construye como su opuesto, como tolerancia de la diversidad, como glorificación del Yo y sus potencias individuales. Así, en la lógica del gerenciamiento la racionalidad de fragmentos define los términos del gobierno de la población que se presenta en la forma del no relato, de relatos fragmentados que arrojan a la población a la gestión de sí en una no tan sui generis ética de la responsabilidad individual. La educación se presenta como espacio en el que estas lógicas se producen y reproducen; en el que los sujetos son llamados a hacerse y autohacerse así como la escuela que reinterpretada como institución de la comunidad queda en un vaivén sin hamaca librada a la gestión de sí (Grinberg, 2009, 2010). Así, los procesos y prácticas de la educación pueden pensarse como usinas, procedimientos de gubernamentalidad, que de hecho nos

---

<sup>5</sup> Respecto de la idea de normalización en Foucault sugerimos ver Castro-Gómez (2010).

permiten comprender cómo se piensan y actúan los procesos de subjetivación en una sociedad, así como las múltiples contradicciones que se generan en ese proceso que en términos de la biopolítica puede pensarse como campo estratégico de lucha.

Así, la pregunta por la gubernamentalidad, aquí, involucra los modos en que determinadas tecnologías de gobierno son experimentados por los sujetos y las instituciones. Al respecto, cabe señalar que no se trata de realizar una contrastación de los programas de gobierno en territorio, lo que supondría pensar en un diseño y su aplicación. Se trata, más bien de acercarse a la compleja trama de relaciones, tensiones y luchas que suponen estos procesos en la cotidianeidad, las luchas, fisuras y contradicciones propias de la experiencia.

### 3. Gobierno, territorio y pobreza urbana

La vida urbana constituye uno de los ejemplos más claros de la cristalización de las lógicas gerenciales. En los últimos años estamos siendo testigos de los procesos de profundización de la fragmentación urbana. Estos son tiempos de metropolización selectiva (Prevot Schapira, 2001), caracterizados por la participación de las ciudades en la excelencia de las redes de comando por un lado, y la profundización de las rupturas en el corazón de los espacios urbanos, por el otro. Como señalan Osborne y Rose (1999), las ciudades contemporáneas son visualizadas como lugar de distribución de riesgos que definen espacios *non-go*. En este marco se define una "nueva imagen de la ciudadanía que pasa a ser entendida en relación con lo que se le opone, una especie de anti-ciudadano que funciona como tentación y constante amenaza al proyecto de ciudadanía. La aparición de las nociones de exclusión para caracterizar a aquellos que antes constituían el grupo de problemáticos sociales, definen a esos no-ciudadanos o anti-ciudadanos, ya no en términos sustanciales, sino en términos relacionales; esto es como una cuestión que refiere a la distancia que se tiene respecto de los circuitos de inclusión a la ciudadanía virtuosa... No es tanto un gueto, sino más bien una cuestión de localización precisa del marginal... En estos enclaves, la relación entre ciudadanía y comunidad se vuelve algo en contra y todo aquello que conecta a los individuos con las redes de inclusión producen un feedback negativo: la vida familiar, la solidaridad social y la educación pública son vistos como máquinas de desconexión más que para la conexión" (Osborne y Rose, 1999: 754-755). En estas tensiones se sostienen y promueven los discursos basados en el empoderamiento de la comunidad como locus de solución o en el que deben resolverse problemas de la vida social. En este escenario, la educación desde fines del siglo XX ha dejado de ser un espacio para la normalización de las conductas, para volverse, en cambio, un espacio que agrupa poblaciones homogéneas al punto de convertirse en el espacio social clave para la metropolización selectiva. Procesos que constituyen parte neurálgica de la racionalidad del gobierno de la población en el presente. De hecho, como veremos a continuación, las escuelas se constituyen en espacios fragmentados del territorio que no sólo reciben matrículas de esos fragmentos sino que funcionan en unas lógicas que vuelven imposible las esperanzas de conexión entre los enclaves urbanos.

Estas transformaciones están asociadas con la reformulación de las estrategias de gobierno de la vida económica, la especificación del gobierno en término de una ética que establece que nuevas divisiones entre quiénes son ciudadanos competentes y quiénes no. Una reformulación de las relaciones entre la experticia y la política que implica la emergencia de un conjunto de nuevas tecnologías entre los expertos en el gobierno. La comunidad se vuelve, así, locus de gobierno que debe gestionar la adaptación permanente así como el bienestar de la población. Ello porque a una urbe fragmentada, le corresponden órganos descentralizados de gobierno; esto es instituciones diversas, superpuestas y difusas que deben devenir solidarias y responsables por la vida de los sujetos y los barrios. Estos nuevos de agenciamiento combinan responsabilidad, autonomía y elección como piedras angulares de una supuesta revitalización de la libertad y su ejercicio. "Los múltiples proyectos contemporáneos de gobierno urbano, operan a través de la presunción de la ciudadanía urbana como cuestiones de activismo y obligación, emprendedorismo y lealtad, en donde los derechos en la ciudad devienen en deberes o en derecho a recibir algo" (Rose y Osborne, 1999: 752).

Ahora bien, cabe señalar que el hecho que la comunidad se vuelva locus de gestión y gobierno no supone de ningún modo la ausencia del Estado como muchas veces suele señalarse. Al contrario, es la forma a través de la que el Estado se hace presente especialmente en los barrios más pobres distribuyendo planes, subsidios a través de Ongs, cooperativas y/o fundaciones que se transforman en las gerencadoras tanto del financiamiento como de los problemas del barrio. este marco que puede entenderse la constante creación de instituciones no gubernamentales (Ongs, cooperativas, fundaciones, etc.) en los barrios más pobres de los contextos urbanos. De hecho, desde principios del siglo XX, la creación de estas instituciones con epicentro barrial han crecido de modo exponencial y se han constituido en los caminos a través de los cuales los individuos consiguen fondos, planes sociales, micro créditos, subsidios como los caminos alternos para la reproducción.

En este contexto, las escuelas devienen centro de múltiples demandas y se configuran en esta lógica de muy diversos modos. Como veremos tanto porque muchos de los planes requieren para su acceso la constancia de concurrencia a la escuela como porque para resolver las necesidades propias de la gestión escolar como el mejoramiento de edificios, material didáctico, etc., deben actuar como Ong que formula proyectos para la recepción de fondos.

#### 4. La experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana

Las escuelas en estos territorios urbanos presentan las marcas del deterioro urbano así como de la pobreza que caracteriza a los barrios en los que están ubicadas. Los edificios presentan situaciones de precariedad que combinan la mala calidad de la obra con un rápido deterioro que sólo cuenta con los vecinos para su mantención. Así, un grupo de alumnos nos comentaba, "*el año pasado pintamos nosotros la escuela... con plata de los padres*". No sólo se trata de un deterioro evidente de paredes, bancos, y ventanas

con vidrios rotos que en invierno comprometen fuertemente el desarrollo de la vida escolar, sino que el arreglo del edificio depende de la voluntad de los vecinos ya que difícilmente, el consejo escolar, responsable directo de estas acciones, llega a ese edificio no sólo con equipos propios, sino con financiamiento. La lógica del empoderamiento de la comunidad, deja a las escuelas en un círculo imposible de virtuosismo. Imposible no sólo por las capacidades que puedan tener los individuos, sino, simplemente, porque no hay capacidad ni voluntad individual que pueda reemplazar a una empresa de construcción.

Cabe señalar que en las villas miseria, diariamente se pone en cuestión el derecho a la ciudad (Lefebvre, 1978). Ello tanto porque faltan o se accede de modo muy precario a los servicios cloacales, de agua potable, de luz eléctrica, de recolección de basura sumado a la absoluta precariedad de las viviendas, del entramado de calles, así como a los establecimientos educativos, zonas de esparcimiento, espacios verdes, entre otras tantas características. Ese derecho deviene, como señalamos antes, un deber que los individuos tienen para sí y para con su comunidad, que en la escuela supone alumnos pintando paredes y padres pagando por la pintura. No se trata aquí de señalar o discutir la importancia pedagógica que podría tener que los estudiantes mejoren el edificio. La cuestión es que ese embellecimiento del edificio más que un valor en sí, se vuelve un recurso o un ejemplo de desarrollo de valores positivos en donde se aprende que el derecho a la ciudad resulta en una cuestión de emprendorismo. La escuela, en este sentido, es efecto directo de este tiempo de ejemplificaciones de virtuosismo comunitario. Así, luego de semanas de reunión de las distintas organizaciones que funcionan en el barrio se decide *organizar una semana de manzana saludable alrededor de la escuela. Esta acción consiste en que los estudiantes junto con los vecinos junten la basura de la calle a los efectos mostrar cómo sería vivir con las calles limpias*. Cabe señalar que la calle de la escuela es de barro y aún después de varios días sin lluvia permanece embarrada. Así, a diferencia del resto de la ciudad donde las calles son limpiadas por el municipio, en la lógica del empoderamiento se llama a la comunidad no sólo a limpiar las calles sino que se espera funcione como modelo a seguir.

Retomando a Agamben (1998), estas son zonas de excepción y las escuelas no constituyen excepción alguna (Grinberg, 2011a). En primer lugar, debido tanto porque la trama del sistema educativo se ha ido configurando paralelamente con los procesos de metropolización selectiva que ha vivido la región Metropolitana de la Ciudad de Buenos que se tradujeron en procesos de fragmentación escolar. Sin duda, los procesos de fragmentación constituyen fenómenos nuevos<sup>6</sup>, sin embargo han adquirido notas particulares dados los procesos de exclusión social y las particularidades que presenta vivir en territorios hiperdegradados (Davies, 2007). La sucesión de crisis y reformas educativas han tenido un impacto y fueron tamizadas por estas escuelas de modos muy particulares. De hecho, las escuelas donde desarrollamos el trabajo de investigación son escenarios de expresión diaria de la profundización de la excepción, algunas de las

---

<sup>6</sup> Ver Baudelot y Establet (1971) en Francia, Bowles y Gintis (1981) en EEUU y Braslavsky (1985) y Llomovatte (1990, 1991) en la Argentina. Constituyen trabajos claves para identificar la existencia de circuitos informales de diferente calidad al interior de los sistemas educativos.

cuales se refirieron recién. La vida escolar discurre en un constante vaivén y, por supuesto, su administración se parece mucho al malabarismo. Por lo que mucho de lo que ocurre si no alcanza a producir incendio alguno, si nadie grita muy fuerte, sólo ocurre. De alguna manera, en la imposibilidad de ocuparse de todo, la vida escolar se dirige en un vaivén y son los sujetos o las instituciones quienes libradas a su propia suerte deben buscar la forma de sobrevivir. En la lógica de la vigilancia sindrónica (Fearnley, 2005), se trata, justamente, de la capacidad de controlar la acción de forma tal de evitar que ésta se salga de carril; dirigirla hacia un fin predeterminado.

Allí se conjugan, las dificultades institucionales para abordar los problemas que se presentan, atravesados por conflictos y demandas de muy diversa índole. Cabe señalar que una parte importante de la política social focalizada dirigida a la comunidad propia de las lógicas del gobierno de la población en tiempos de gerenciamiento se realiza a través de la escuela. La suerte de la escuela, de quienes allí trabajan, de los estudiantes, de sus familias, depende de la voluntad individual y de lo que en la suma de esas voluntades pueda hacerse. En este sentido, uno de los nuevos rasgos que identificamos en la vida escolar en territorios hiperdegradados, principalmente, refiere a cómo los sujetos son llamados responsabilizarse y participar activamente en la regulación de sus propias conductas. De modo tal que las estrategias de gobierno prometen crear individuos que no necesitan ser gobernados por otros, sino que se gobiernan y controlan por sí mismos, “sujetos libres para sacar el mayor provecho de la propia existencia, mediante la gestión responsable de sus vidas” (Rose, 1997, p. 28). Es decir, sujetos que deben cuidarse solos y que las escuelas son llamadas a proteger sin, por supuesto, contar con los recursos para hacerlo. De este modo se organizan luchas cotidianas por la supervivencia tanto en las casas como en las escuelas.

### *Estar siempre al borde*

Así, la escuela se volvió una de las instituciones a través de las cuales se mide cómo los individuos pasan a ser sujetos activos de su propio gobierno. Si bien el Estado sigue siendo responsable del gobierno y financiamiento de la educación, funciona en la lógica de un pastor no-directivista que deja que los sujetos lleven adelante un gobierno más eficaz. La siguiente es una de las tantas situaciones que expresa estas dinámicas:

*En el inicio del ciclo escolar se pone marcha una obra de mejora del edificio. Luego de dos meses de trabajo el laboratorio de informática está inutilizable y ahora depende de que el director grite muy fuerte para que la empresa encargada del trabajo vuelva a la escuela a terminar la obra. Mientras tanto ni docentes ni estudiantes pueden usar ese aula y tampoco saben cuándo podrán hacerlo (notas de campo, 2011).*

De esta manera, aquello que comienza como responsabilidad del Estado de mejorar las escuelas se transforma en una suerte de cataratas de nuevas y cada vez mayores responsabilidades que deben asumir los sujetos. Esto provoca un estado permanente de estar al borde:

*"Estos días son muy complicados. Los profesores están faltando mucho estos días. Yo estoy sin secretaria porque está de licencia y no me mandan reemplazo. Hoy es un kilombo... tengo que llevar la POF y la POFA yo... me tengo que ir a inspección y volver ahora en un rato"* (conversación mantenida con la directora de la escuela, 2011).

Esta forma del hacer escuela, del estar siempre en el borde genera acciones y actitudes que se dirimen entre una suerte de virtuosismo cívico en el marco de jornadas solidarias o en la capacidad que se tiene de gritar y golpear puertas sin agotarse o claudicar en el intento. Pero a la vez una forma de habitar y estar en la escuela, un agotamiento que deviene en situaciones de desidia y malestar. De hecho, esta suerte de definición de nuevos deberes y responsabilidades hacia los sujetos generan en los barrios, en las escuelas y en los individuos situaciones que se dirimen entre la euforia y la impotencia. Y cuando de impotencia se trata rápidamente el espacio escolar se vuelve espacio de disputa que configura también la relación entre docentes, estudiantes y familias. Así los docentes suelen dirimirse entre el trabajo que recuerda al devoto militante y el miedo abyecto<sup>7</sup> (Deleuze y Guattari, 1995) que se expresa como queja respecto de las fallas y faltas de los estudiantes como sus familias:

*"Esta escuela siempre fue una escuela de adolescentes que viven en la villa. Fue cambiando el tipo de adolescente de la villa. Hace 14 años, venían a esta escuela chicos de lo mejor, súper agradecidos. Todos terminaron siendo abogados, médicos, psicólogos. (...) Pero fue cambiando. (...) Lamentablemente hoy estoy bastante decepcionada. (...) Veo una desidia total y veo que no tienen ganas. Falta total de ganas. Y falta de valores. El no saber que está bien y que está mal. Y eso me duele profundamente"* (Entrevista a docente, Mujer, 2010).

*"Hay de todo, como siempre. Hay jóvenes idealistas, que quieren el futuro, que estudian, que no estudian. Los jóvenes hoy son más frontales, son más sinceros, no son hipócritas, son jóvenes que dicen las cosas de frente y eso me parece que está bien. Cuando algo no les gusta, lo dicen y son francos, eso me parece que es sano. Y cuando hay un profesor que les parece que los está, lo digo como docente, como dicen ellos "chamullando", que no sabe, también lo dicen. Y me parece, para mí está bien. También veo que por otro lado no dan todo lo que pueden, podrían dar más, se dejan estar. En realidad se dejan estar pero no es culpa de ellos, muchas veces, tienen falta de imágenes en sus hogares, en muchos casos los padres, no importa de qué clase social estemos hablando. Pero en muchos casos hay falta de modelos dentro del hogar. Yo no estoy hablando de la familia armadita, tipo modelito".* (Entrevista a docente, Mujer, 2010).

---

<sup>7</sup> En otros trabajos (Grinberg, 2010, 2011), nos hemos detenido específicamente en esta noción, aquí vale señalar que a través de la noción de abyecto aquí es usada para referir a la posición relativa que ocupan los sujetos en la vida social; esto es la relación entre el adentro y el afuera de las villas, en los espacios *non-go*. En palabras de Deleuze y Guattari (1995) "... el deseo se convierte entonces en este miedo abyecto a carecer. Pero justamente, esta frase no la pronuncian los pobres o los desposeídos..." (1995:34).

Así, la estigmatización, el espacio *non-go*, que recae en el barrio es el mismo que pesa sobre la escuela y sobre los estudiantes. Sobre los estudiantes se expresa en las palabras de los docentes que como los fragmentos recién citados, se vuelven contra la posibilidad misma de la enseñanza. Ahora bien, probablemente, la soledad que la docente utiliza para describir a sus alumnos se ajusta a aquella que sienten y viven a diario los adultos de estas escuelas quienes quedaron luego de los procesos de cambio, crisis y reformas atravesando situaciones para las que no sólo fueron formados sino en las que tampoco queda claro cuál es su tarea. Así, les resulta muy difícil aproximarse y establecer vínculos con sus estudiantes. Esto suelen expresarlo de múltiples maneras en frases como: "*hagamos algo por estos pibes*", "*con estos chicos no se puede hacer nada*", "*a estos chicos no les puedo enseñar... no participan*". Enunciados que remiten a una cuestión que parece contradictoria pero que caracteriza los modos del habitar docente en estos espacios urbanos, en tiempos de gerenciamiento. Frases que se dirimen entre la euforia y la depresión que según Erehberg (2000), caracteriza nuestros tiempos. No es de extrañar ya que las condiciones de trabajo de los docentes forman parte integral de estos estados de angustia: *Un docente nos comentaba que confundida con el día de la semana, se tomó un colectivo equivocado y luego de viajar casi una hora terminó en una escuela a la que le tocaba ir al siguiente día*. Este tipo de situaciones de desorientación, son parte integral de ese estar siempre al borde que caracteriza a los dispositivos pedagógicos en estos espacios urbanos en tiempo de gerenciamiento.

### *Los flujos de deseo*

"*Un alumno es sancionado porque salta el muro de la escuela hacia dentro. Esto es de la calle salta para entrar a la escuela*". Esta situación observada refiere es una de las tantas escenas diarias que se viven en la escuela. Se trata de una situación por demás extraña. Es un alumno de la escuela, que no procura escapar sino que procura entrar. Está claro, los dispositivos son históricos y este es el caso. Una situación como esta hubiera sido inimaginable en la lógica del disciplinamiento. Se trata de prácticas que se distinguen de la escuela tal como la concebimos tradicionalmente conforman. Prácticas de resistencia y/o productividad que refieren ya no a la imagen de la desesperanzada de la pobreza, sino que, muy por el contrario, ponen en tensión el miedo abyecto<sup>8</sup> (Deleuze y Guattari, 1995), el rechazo y negación que suele pesar sobre estos jóvenes. En tiempos de crisis, en que pareciera que para un grupo importante de la población ya no hay lugar, este episodio expresa su contrario. Si bien, a simple vista se trata de un sinsentido (Deleuze, 1994), es, justamente, por eso que, paradójicamente, se vuelve cargado de sentido. Si hubiese entrado a la escuela, como todos los días, no constituiría acontecimiento alguno. Un alumno trepándose ya no para escapar, sino para entrar, produce, primero un extrañamiento respecto de lo que puede esperarse como falta de conducta y, segundo, nos encuentra con la fuerza de quien pelea por tener un lugar.

La lógica del management adquiere especificidades cuando se trata de la administración de la vida de aquella población que Foucault (2007) supo definir como liminar: los sujetos son llamados a hacerse y autohacerse y la escuela reinterpretada como

---

<sup>8</sup> Por cuestiones de espacio aquí solo hacemos mención a esta cuestión, nos hemos detenido especialmente en (Grinberg, 2010).

institución de la comunidad queda en un vaivén sin hamaca librada a la gestión de sí. En el siglo XXI, quienes concurren a la escuela en los diferentes territorios hiperdegradados son los hijos de los planes sociales, de las changas, del cartoneo, del comer lo que se encuentra en la quema<sup>9</sup>; 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. La población liminar de la que hablaba Foucault devino población abyecta (Kristeva, 1988; Butler, 2002). Esto es tanto los sujetos como los barrios constituyen aquellas zonas inhabitables que, sin embargo, están densamente pobladas. Siguiendo a Kristeva, lo abyecto, nos ubica en límite de lo tolerable de lo pensable, de lo asimilable y por tanto susceptible a ser arrojado. Es por eso que también deviene perturbador y objeto de olvido. En palabras de una estudiante de la escuela<sup>10</sup>:

*“Lo que estamos mostrando es lo que hay en la Carcova<sup>11</sup>, estamos mostrando algo, como algo escondido que había ahí que nadie, ningún gobierno, nada, se hizo cargo de eso. Que no existe, porque para la gente, o sea, para la gente con plata como que la Carcova no existe, como que es un basural donde vivimos nosotros y no es así porque ahí nos criamos. Hay gente. Hay gente, hay chicos. Hay amistades. Hay amistad, hay vida, hay flores. Hay pelea, hay amor. Si porque la pelea es muy romántica. (...) Es romántica la pelea. Es romántica la vida. La vida nos puso románticas, lástima que estas flores están re secas. Profe, sabe que la primavera..., es tan romántica. Nos dio mucho amor la primavera. Profe, ¿usted sabía que la plata no compra la amistad? (...) ¿Sabía?, nosotros también, con 13 años lo aprendimos. Está bueno eso” (Filmación y entrevista a estudiante, “Re Copada”, 2008).*

Estas prácticas no sugieren la imagen de ausencia de esperanzas. Frente a la abyección e imposibilidad este estudiante salta de modo intempestivo diciendo acá estoy; a través de un video muestran una realidad que no está cargada de criminalidad sino también de amor, amistad, flores, vida. Producen un acontecimiento que dramáticamente se opone al miedo abyecto y pone en cuestión la idea de que a los estudiantes no les importa nada.

Como señalamos, para los docentes es difícil comunicarse con sus alumnos, tanto en lo que respecta a la posibilidad de establecer diálogos informales como a la posibilidad del

---

<sup>9</sup> Quema es el nombre que en el barrio recibe uno de los centro de basura más grandes de la ciudad.

<sup>10</sup> El taller de producción de video-documental al cual nos referimos es una experiencia que estamos realizando desde el 2008 hasta la actualidad, en una escuela secundaria pública situada en el primer cordón del Conurbano Bonaerense, José León Suárez, zona de asentamientos y villas miseria. Esta experiencia audiovisual implica considerar que trabajamos con estudiantes (de entre 12 y 17 años, aproximadamente), con el propósito general de generar un espacio para la problematización, documentación y narración de la cotidianidad escolar y barrial. Para ello se trabaja en: la articulación de la producción de videos documentales con la propuesta curricular y de enseñanza elaborada en la escuela; el acercamiento de los estudiantes secundarios a técnicas y conceptos relacionados con la producción cinematográfica a través de los cuales pueden documentar y comunicar sus situaciones de vida (sus demandas, deseos, proyectos); posibilitar que los adolescentes (alumnos de escuela secundaria) se piensen como sujetos históricos comunicando sus ideas, pensamientos y sentimientos a través de la producción de video-documentales.

<sup>11</sup> Carcova es el nombre de las villas miserias donde se desarrolla el trabajo de investigación. En otros trabajos no hemos ocupado de una descripción del barrio (Grinberg, 2011)

desarrollo de la clase escolar en sí. Situaciones que se traducen en clase escolares que se parecen a una comedia de enredos y derivan en disputa y/o negación:

*"-nosotros también nos mandamos nuestras cagadas. Pero tampoco es para que vengan y nos griten, son profesores, no tus papás. En algo tienen razón, nosotros nos la mandamos también, faltamos el respeto, nos ponemos a hacer nada. Lo que pasa es que a veces estamos aburridos y nos ponemos a boludear, a conversar y recién ahí se ponen a hacer algo en el pizarrón. Y ahí empiezan a atacar. Ustedes nunca hacen nada, Vienen a vaguear (cambia de voz), por que no se quedan es su casa y empiezan así."* (estudiante, mujer, 15 años).

Como relata esta joven muchas experiencias de la vida escolar que comienzan con aburrimiento y devienen en desorden y/o violencia se dirimen con la búsqueda de ese algo que es la cosa más simple pero no por eso más común: la búsqueda de docentes que enseñen y alumnos que aprendan. De hecho, cuando la escuela consigue generar un ámbito donde los adolescentes encuentran un espacio de escucha mutua y pensamiento, esos mismos alumnos participan con interés y pueden plantear sus preocupaciones.

Así, más allá del miedo abyecto, la estigmatización y/o el mesianismo nos encontramos con las potencialidades de vida de los jóvenes estudiantes en estos espacios urbanos. Estudiantes con vidas tantas veces negada y –como ellos mismos señalan- ocultada, aparecen en escena no sólo para mostrarse trágicamente sino para pensar y expresar aquello que quieren y desean:

*"Quiero seguir estudiando idiomas. Ser Chef. Estudiar para ser peluquera. Empezar a trabajar y pagarme los estudios de gastronomía. Y si puede ser trabajar en un crucero o en un hotel. Quiero todo".* (risas)

*"A mí me encanta leer. Es lo que más me gusta. Me gusta leer en voz alta".*

*"Yo quiero ser cana, policía. Para ir a Carcova y agarrar a los bolseros, los drogados que están en el fondo. También quiero ser sexóloga. Me gusta la profesión. Pero no sé si lo voy a hacer porque son muchos años".*

*"Yo sí quiero terminar, yo el día de mañana quiero ser alguien, no un numerito de documento, no quiero terminar trabajando en una fábrica. Quiero tener un hijo después de los treinta".*

Quiero todo. A mí me gusta. Yo quiero. Lejos del desgano estos jóvenes refieren a lo que les gustaría, desean. Así, cabe preguntarse en qué medida el nihilismo o más bien la "nihilización", que caracteriza a los modos de pensar a los jóvenes constituye una de las formas de la regulación, de la operación molar, de la codificación de los flujos de deseo. En otras palabras, la apatía es la forma primordial con que se describe no sólo a los jóvenes sino a especialmente a los jóvenes que viven en la villa. Codificación de los flujos de deseo que el capitalismo libera pero que también no cesan de amenazar. Quizá

por eso la pelea ya no es por *ratearse*, escaparse, sino por entrar, estar ahí, ocupar el espacio y expresarse en ese me gusta, yo quiero todo.

De hecho, la noción de resiliencia en regiones como América Latina, es una de las más usadas para explicar la pobreza, así como para trabajar en estos barrios procurando elevar una autoestima deprimida que requiere de la urgente acción de la escuela para que los jóvenes puedan sobreponerse a estas situaciones. La lógica de la resiliencia se “diferencia de la lógica del riesgo y del estar preparado para que también se alinea con el liberalismo avanzado. La resiliencia incorpora la orientación emprendedora e innovadora que involucra al riesgo y supone al riesgo y su minimización como dos caras de una misma moneda. El sujeto resiliente debe considerar los problemas como retos y oportunidades, de modo que recuperarse ya no es volver a un orden previamente existente. Saber cuándo y cómo explotar la incertidumbre, inventar un futuro nuevo y mejor es también una característica destacada del sujeto adaptable, flexible y emprendedor que supone la resiliencia. Es el sujeto flexible que el entrenamiento de la resiliencia aspira a crear.” (O'Malley, 2009: 550).

En este escenario, la negación del deseo y los diagnósticos de apatía en tiempos de crisis se profundizan. Ello porque sirven para explicar aquello no tiene justificación alguna: miles viviendo en condiciones de excepción. Sin embargo, en territorio nos encontramos con lo contrario: si los sujetos consiguen vivir, y reproducir sus vidas cotidianas es, justamente, porque tienen una alta capacidad para sobreponerse ante situaciones adversas.

#### 4. A modo de corolario

Como señaló Deleuze "Michel, estaba sorprendido por el hecho de que más allá de todos los poderes sus golpes bajos e hipocresías todavía nos la podemos arreglar para resistir. Por el contrario, yo estoy sorprendido por el hecho que aun cuando todo tiene una fuga el gobierno se las arregla para tapar los desagües. En algún sentido, Michel y yo nos dirigimos al mismo problema con diferentes fines" (entrevista a Deleuze, Rabinow and Gandal, 1986: 21). Estos dos polos opuestos son los que hemos procurado describir y que entendemos en tiempos de crisis se hacen más presentes. Entre otros aspectos: ese tapar los desagües que supone la negación y abyección así como los sujetos luchando en y por la escuela, queriendo y deseando.

Una de las notas fundamentales de las sociedades de gerenciamiento, de la sociedad de empresa, es que el gobierno de la población se dejó de pensar como totalidad y ello involucra una suerte de nuevos destinos para los sujetos. Esto es, ya no se trata del gobierno de la sociedad como un cuerpo que, por lo menos de modo propositivo, se piensa tiene que funcionar, como señalaba Durkheim, orgánicamente. En el presente la racionalidad del gobierno se piensa (y actúa) en términos de fragmentos. Las narrativas de la crisis permanente expresan justamente eso: la renuncia a pensar el gobierno y por tanto lo social como totalidad... el gobierno devino gobierno de fragmentos.

Esto es fundamental en términos de la comprensión de nuestro presente en general y de las transformaciones ocurridas en la pedagogía en particular. Esto es, si se piensa en fragmentos, se opera sobre fragmentos de forma tal que como actúa el capital financiero si un fragmento se cae el sistema permanece<sup>12</sup>. La escolarización desde muy diversas perspectivas está asumiendo esa lógica: desde los cada vez más fragmentados sistemas educativos (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002; Grinberg, 2009) hasta la pedagogía de las competencias que se asienta en la formación de sujetos que puedan impulsarse en este mundo de incertidumbres y contingencias. La función docente adquiere, así, esa lógica de un pastor que orienta pero no dirige; que ofrece algo así como un conjunto de herramientas para que los sujetos armen su destino.

En este marco, pueden entenderse mucho de los planteos que refieren a la desubjetivación (Duschstky y Correa, 2002). El riesgo de estas hipótesis es que no identifican en estos procesos modos concretos de ejercicio del poder en el presente. Este llamado a hacernos y re-hacernos no deja de constituir un modo, *sui generis*, de sujeción a la propia imposibilidad de quien está llamado a ser quien quiera ser pero en unas condiciones de vida lo enfrentan a la imposibilidad (Ehrenberg, 2000). Las acciones, así, se dirimen entre la baja educabilidad y la resiliencia que los sujetos deben adquirir pero que en ningún caso pone en cuestión el funcionamiento del sistema.

De esta manera, hemos intentando reflexionar en estas páginas en torno de los modos que presenta la biopolítica en las sociedades de gerenciamiento ya no se presenta como hacer vivir y dejar morir sino más bien como dejar vivir y dejar morir (Grinberg, 2008). En este marco, del dejar vivir que presenta la biopolítica que podemos entender que, justamente, son los sujetos que viven en condiciones de extrema pobreza urbana, los que más han desarrollado su resiliencia, es decir esa elevada capacidad para enfrentar situaciones adversas que mantiene al barrio, a la escuela, a docentes y alumnos en pie. 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, autoprotegerse de resistir.

Ahora creo que estas notas propias del gerenciamiento constituyen diagramas políticos que, sobre la base de un *hazte a ti mismo* generalizado, definen modos de conducción de la conducta, gubernamentalidades. Esto es formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas que se articulan en el gobierno de la población y que por este motivo, sólo son captables en estado inacabado pero que no por ello dejan de expresar los modos en que se experiencia el gobierno en las instituciones, los sujetos, los barrios.

Sobre esta base, el relato de la formación, se estructura en torno de una nueva pastoral, no-directivista (Rose, 2007), que definida en el marco de la pedagogía de las competencias propone una serie de experiencias que los individuos son llamados a vivir

---

<sup>12</sup> Aquí creo que puede ser útil ver la reorganización del espacio de la bolsa. Hasta los años 80', 90' la bolsa tenía una verdadera organización panóptica; en el presente el espacio de la bolsa está organizado en la lógica de islas que se intercomunican en red pero son islas. Islas fácilmente reemplazables, y si una deja de funcionar, y acá no importa el motivo, las otras siguen su curso.

en su relación consigo mismos y con sus semejantes. La diversidad enaltecida y la lucha por la construcción de la identidad que ya no está contenida en un relato común o, más bien, donde dicho relato es aquel que llama a la distinción de sí, se constituyen como horizonte y fronteras de lo deseable de la formación y de una subjetividad compelida a actuar por sí misma y modificarse apoyándose en sus resortes internos. Y en el caso que no los posea o que no los haya adquirido, la escuela deberá actuar para propiciar ese camino de la adquisición de capacidades preparando al individuo para que entienda que la actitud más importante es la aceptación de nada permanece y que las capacidades habrán de ser modificadas a lo largo de la vida.

Cuando todo se licúa la pelea es por permanecer, por estar, por contar con una institución que constituya algo más que el individuo aislado. En tiempos en que las crisis han devenido lo más estable, nos encontramos con la lucha por contar con escuelas, por tener un lugar en las escuelas, con estudiantes que se enojan y discuten y por sobre todas las cosas desean. Seguidamente, frente a la imagen de abyección que suele depositarse en estos barrios que incluyen los diagnósticos de apatía y que reclaman elevar la resiliencia, nos encontramos con jóvenes que trepan para entrar a la escuela, que no aceptan sumisamente la negación que pesa sobre ellos ni de su condición de sujetos con futuro. Frente al miedo abyecto, para los estudiantes se vuelve central hacer visible situaciones de su vida que muchas veces permanecen escondidas aún cuando todos sabemos de ellas.

Así, si como señalamos al principio asistimos a la configuración de una nueva forma del ejercicio de poder a través de tecnologías del self fundadas en un espíritu de libertad y responsabilidad que definen un nuevo marco en el que somos llamados a responsabilizarnos, dirigir y redirigir nuestro Yo siempre-ya en el borde, hemos también intentado presentar los modos en que estas situaciones se expresan en la cotidianeidad escolar. Probablemente, el desafío siga siendo recuperar esas construcciones escolares en esas contradicciones procurando también quebrantar la nihilización y fatalismo que pesa sobre los jóvenes recuperando para ello el Yo quiero, la voluntad de vida y de ocupar el espacio escolar que los jóvenes expresan de muy diversos modos: a veces aburridos y otras veces saltando los muros.

En suma, en tiempos en los que pareciera nada está destinado a permanecer, la lucha es que escuela se vuelva ese espacio. El miedo abyecto constituye parte de neurálgica de la codificación de los flujos de deseo, el temor al deseo no codificado; esos yo quiero son su amenaza principal. El nihilismo, la hipótesis de baja autoestima, como respuesta a esa amenaza, constituyen una hipocresía, un golpe bajo, diría Deleuze, que no anticipa nada sino una forma de tapar los desagües en sociedades en que los sujetos pelean, luchan y, por sobre todas las cosas, desean. Los Yo quiero constituyen modos de permanecer, insistir, resistir.

## 5. Bibliografía

Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Madrid: Pre-textos.

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación Educativa en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1971). *La escuela capitalista en Francia*. Df México: Siglo XXI.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la America capitalista*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ball, S. (1994) *Education Reform. A critical post-estructural approach*. Open University press, Buckingham-Philadelphia.
- (1997) "Good School/Bad school: paradox and fabrication" En, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, Number 3.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2010) *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores.
- CEPEC-UNSAM-ESB32. (2008). *Re-copada*. Video Documental. Bs. As.
- Davies, M. (2007). *Planeta de ciudades miseria*. Madrid: Ediciones Foca.
- Dean, M. (1999). *Governamentalidad. Power and rule in modern Society*. Londres: Sage publications.
- Deleuze (1986) "The intellectuals and the politics. Foucault and prison", entrevista, Rabinow y Gandal, en, *history of the present*, Spring, N°2. Berkeley: The cooperative type. 2/20-21.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (1994). *La lógica del sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2005a). *La imagen tiempo*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2005b). *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. (1990). "Qué es un dispositivo?". En AA. VV. *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa
- Deleuze, G y Guattari, F. (1995). *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Madrid: Paidós.
- Deleuze, G y Guattari, F. (1997). *Rizoma*. Madrid: Pre-textos.
- Deleuze, G y Guattari, F. (2000). *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Madrid: Pre-textos.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Argentina: Paidós.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y Sociedad*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Fearnley, L. (2005). "From Chaos to Controlled Disorder: Syndromic Surveillance, Bioweapons, and the Pathological Future". En *Anthropological Research on the Contemporary Working Paper*. No. 5, July. Exchange. Virginia.

- Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder". En H.L. Dreyfus y P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. P. 227-244. DF México: UNAM.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del Yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós/ I.C.E – U.A.B.
- Foucault, M. (1977). El juego de M. Foucault. *Ornicar. Saber y Verdad*, 10, 171-202.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García, R. (1999). *La anarquía coronada. La filosofía de Gilles Deleuze*. Buenos Aires: Puñaladas/Colihue.
- García Hodgson, H. (2005). *Deleuze, Foucault, Lacan. Una política del discurso*. Buenos Aires: Ed. Quadrata.
- Grinberg, S. y acosta, F. (2010) "Pedagogía y Subjetividad", En, Donini (comp.) *Nuevas infancias y juventudes*, Argentina: UNSAM-Edita.
- Grinberg, S. (2006). "Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbano marginales". En *Claruscuero Revista del Centro de Estudios sobre diversidad cultural*. FHyA. UNR. Año V, Nº5.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y dávila Editores.
- Grinberg, S. (2010). "Schooling and Desiring Production in Contexts of Extreme Urban Poverty. Everyday Banality in a Documentary by Students: Between the Trivial and the Extreme". *Gender and Education*, Vol. 22, Number 6. Roulledge, UK. 663-678
- Grinberg, S. (2011). "Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection". In *Emotion, Space and Society*, doi:10.1016/j.emospa.2011.01.001.
- Grignon, C. y Passeron, J. P. (1991). *Lo culto y lo popular*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Kristeva, J. (1988). *Poderes de la perversión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón.
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península.
- Llomovatte S. (1990). *La educación media y el trabajo en la Argentina*. Buenos Aires: Propuestas Educativas.
- Llomovatte, S. (1991). *Adolescentes entre la Escuela y el trabajo*. Buenos Aires: FLACSO / Miño y Dávila ed.
- O'Malley, P. (2009). "Resilient subjects. uncertainty, warfare and liberalism". En *Economy and Society*, Vol. 39, Issue 4. Jersey. P. 488-509.
- O'Malley, P. (2009) "Resilient subjects. uncertainty, warfare and liberalism". <http://www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=t713685159~tab=issu eslist~branches=39 - v3939>, Issue 4 November 2010 , pages 488 – 509, UK.
- (2007) "Experimentos en gobierno. Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo" en, *Revista Argentina de sociología*, Argentina: Miño y Dávila editores.

- Osborne, Th. y Rose, N (1999) "Governing cities: notes on the spatialisation of virtue", en, *Environment and Planning D: Society and Space* 1999. volume 17, pages 737-760
- Peters, M. (2001). "Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective". In *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 2, No. 2, P. 58-71.
- Peters, M. (2009). "Governmentality, Education and the End of Neoliberalism?". In Peters, Mark, Olssen, Maurer and Weber (eds.). *Governmentality Studies in Education* Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.
- Prevot Schapira, M. (2002). "Buenos Aires en los años '90: metropolización y desigualdades". En *EURE*. Vol.28, no.85. Santiago. P. 31-50.
- Rose N. (1996). "Identidad, genealogía, historia". En Hall S. y Du Gay P. (comps). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Rose, N. (2007) *The politics of life itself*. USA: Princeton University Press.  
(1999) *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge University Press, United Kingdom.
- Rabinow and rose (2006) "Bipower today", in *Biosocieties*, London: London School of Economics and Political Science.
- Rose N.; O'Malley P y Valverde M. (2006). "Governmentality". In *Revista Law & Society*. Annual Review. P. 2 -83.
- Tamboukou, M. (2010). "Charting cartographies of resistance: lines of flight in women artist's narratives". In *Gender and Education*. Vol. 22, Number 6. Routedg, UK. P. 679-696.
- Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Youdell, D. (2011). *School Trouble. Identity, power and politics in Education*. Great Britain: Routedge.