

Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje

Silvia Grinberg
Aceptado Mayo 2016

Resumen

En este artículo procuramos abordar una crítica de la transmisión que, entendemos, atraviesa parte de la tragedia de la educación contemporánea. Vivimos en las sociedades de aprendizaje que, entre otros aspectos, involucran la preeminencia de la noción de aprendizaje y el subsecuente declive del concepto de educación (Biesta, 2005). En ese proceso, enseñar se vuelve cada más una práctica de facilitación y orientación de los alumnos y la educación una empresa llamada a proveer oportunidades y/o experiencias de aprendizaje. Pensamos y cuestionamos al mundo con conceptos y ello requiere de otro/s que nos acerquen a ellos. ¿Qué posibilidades tiene la escuela en el presente de ubicarnos en ese mundo de otros y que sólo es posible con otros? A través de esa interrogación proponemos, en y a través del trabajo de investigación sostenido en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires, describir algunas de las líneas y tensiones que atraviesan la vida cotidiana de las instituciones educativas.

Palabras clave: transmisión – escuela secundaria – cotidianeidad – sociedad de aprendizaje

Abstract

In this paper we attempt to address a critique of transmission as a part of the tragedy of contemporary education. We live in learning societies that among other things involve the primacy of the notion of learning and the subsequent decline of the concept of teaching and transmission (Biesta, 2005). In this framework teaching increasingly becomes the coaching of pupils and education becomes an entrepreneurial practice called to provide opportunities and/or

learning experiences. However and beyond this rationality we think and question the world with concepts and it requires another/s that could be able to bring us closer to them. What possibilities has the school in current days to introduce ourselves into the world of others and with others? Through this question and through sustained research work in secondary schools in the Metropolitan Area of Buenos Aires we describe some of the lines and tensions running through the daily life of educational institutions.

Keys words: transmission – secondary schools – everyday life – learning societies

Introducción

Con el término “maravilla” Steiner (2007) remite al misterio que es inherente a la transmisión. Probablemente, con ese adjetivo devuelve a esta noción algo de aquella singularidad de la cultura y los procesos asociados con su transmisión que, cada vez más, parecen haberse perdido en el mar de la sociedad de la información. La transmisión, los procesos e instituciones asociadas a ella han caído si no en desuso, sí en descrédito en virtud del llamado a la innovación y creatividad con el que las pedagogías ya finiseculares la han dejado asociada a la narrativa de las competencias. Ahora cabe preguntarse en qué medida es posible imaginar prácticas innovadoras sin material sobre el cual crear. Sin esa transmisión, parafraseando a Arendt (1996), a los jóvenes sólo les quedará empezar siempre de cero. De muy diversos modos, transmitirle algo a alguien es brindar la oportunidad para la producción, así como para su alteración. Todo acto de traspaso constituye el elemento clave de aquellas prácticas y procesos sociales que, a lo largo del tiempo y en diferentes espacios, no dudáramos en reconocer y ubicar en el mapa de acciones asociadas con la educación, a la vez que ese acto se vuelve la posibilidad en sí de la cultura.

Desde mediados del siglo XX, la noción de transmisión fue adquiriendo menor o escasa notoriedad en vistas a la crítica de la escolaridad y los procesos de reproducción social que los sistemas educativos involucran y/o ponen en marcha. Algunas de esas lecturas han llevado a autores como Illich (1973) a reclamar la desescolarización (ver también Peters, 1996). La crítica de la reproducción

paulatinamente se ha ido ensamblando en la pedagogía de las competencias que se configura en torno de la enseñanza como orientación de procedimientos de búsqueda, resolución de problemas, estrategias de pensamiento y/o actitudes tales como la tendencia al cambio y la revisión de sí en vistas de la mejora y autotransformación permanentes. Como salida de un libro de autoayuda, la pedagogía vuelve a la enseñanza sinónimo de tradición autoritaria y se configura en torno a la idea del *coach* que debe orientar aprendizajes. Sin negar la crítica de la escolaridad moderna o más bien a partir de ella, en este artículo, a través de resultados de investigación, proponemos la necesidad de visitar la idea de la transmisión. Esto adquiere especial centralidad en una sociedad que glorifica los procedimientos y parece no tener nada que enseñarle a nadie.

Vivimos tiempos en los que la crítica de Lyotard (1993) a la exteriorización del saber respecto del sabiente se hace cada vez más precisa. Como señalara el autor la mercantilización del saber deja en desuso la idea de la formación (*bildung*), arrojándonos a

Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su «valor de uso» (p. 16).

Más de tres décadas después de su publicación este texto no sólo no pierde vigencia sino que las críticas allí escritas siguen funcionando como mapa desde el cual problematizar nuestra contemporaneidad.

En el siglo XXI nos encontramos, desde ya, con la trama del valor de cambio del saber pero en una lógica donde culturas y pedagogías vuelven a los procedimientos su eje y, desde ya, si había algún vestigio que permitía pensar en la formación, ya no estamos tan seguros de poder hacerlo. No sólo se trata de la cuestión del saber en la puja por el valor. Las luchas por el saber y su valor no constituyen una novedad de la condición posmoderna. La normalización de los saberes ocurrida

especialmente a partir del siglo XVIII se produce en una sociedad donde el secreto del saber tecnológico equivalía ya a riqueza (Foucault, 2000). Nuestras contemporáneas sociedades ven emerger como la gran verdad de nuestra época –no tanto al valor de cambio como medida de la cultura que ya había sido objeto de la crítica nietzscheana (2000)–, a la pérdida del valor del hecho en sí de saber algo sobre algo; en su lugar adquieren valores, procedimientos y habilidades.

Como describe Biesta (2005), vivimos en las sociedades de aprendizaje que entre otros aspectos involucran la preeminencia de la noción de aprendizaje y el subsecuente declive del concepto de educación. En ese proceso, enseñar se vuelve cada más una práctica de facilitación y orientación de los alumnos y la educación una empresa llamada a proveer oportunidades y/o experiencias de aprendizaje. En la sociedad del conocimiento, la educación se ve enfrentada a la paradójica tarea de no enseñarlo y cada vez más, parece que esa tarea puede ser desarrollada por las tecnologías donde saber buscar información se vuelve sinónimo de aprender. Vivimos tiempos en que Google se volvió verbo y a veces, de igual forma pareciera que puede reemplazar al ejercicio de la docencia (Grinberg, 2013; Armella, 2015). Aprender a emprender se vuelve la máxima mientras nos encontramos con estudiantes y docentes que se lamentan pero también se preocupan porque el saber, los conocimientos, no parecen ser el eje de la escolaridad contemporánea.

La pregunta por la transmisión desde ya no es nueva y ha recorrido varias respuestas. Si en algún momento fue víctima de la crítica motivada por el carácter pasivo al que esa noción apelaba, desde fines del siglo XX, asistimos a un movimiento inverso que, revitalizado en esa crítica, encorseta a la enseñanza en la función *coach*. Aquí retomando la idea foucaultiana, de la interrogación crítica, proponemos una ontología de nosotros mismos, esto es una crítica que –al remitir al análisis histórico de nuestros límites– se plantea también como la prueba de su franqueamiento posible. Es en este marco que proponemos visitar la noción de transmisión como un modo de acercarnos a la oportunidad de generar alguna condición para que algo permanezca, que no sea devorado por la sociedad de consumidores y/o de aprendizaje. Erigida en la lógica de la novedad, de la eterna necesidad de la novedad, la sociedad de la información nos deja viviendo en un mundo donde transmitirle algo a alguien se ha vuelto, cada vez, más sinónimo de autoritarismos diversos. En este artículo, en y a

través del trabajo de investigación sostenido a lo largo de un decenio en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires, proponemos una reflexión acerca de algunas de las líneas y tensiones que atraviesan la cotidianidad de las escuelas en la sociedad contemporánea. Desde esta perspectiva, procuramos abordar a una crítica de la transmisión como parte de la tragedia de la educación contemporánea.

Acerca de la transmisión en las sociedades de la información

Durante años, las actividades asociadas con la transmisión han tenido mala prensa; primero, en el campo propio de la pedagogía y, ahora, en los más vastos espacios de la vida social. Frases tales como: *“ya no hace falta enseñar conocimiento porque están disponibles en la red de redes”, “el conocimiento muta ya no tiene sentido enseñarlo”, “tenemos que generar que los alumnos se formulen preguntas, sus propias preguntas”*; se han vuelto una de las tantas, ya no tan nuevas, grandes verdades de la educación contemporánea. Ello como si la formulación de preguntas fueran resultado de algún tipo de epifanía y no de los conceptos con los que somos pensados y pensamos el mundo. La obsolescencia del saber en virtud de la carrera técnica y la crítica de la docencia por autoritaria ha dejado a las aulas con poca claridad respecto de qué debe acontecer allí. Buscar información y/o que nuestras búsquedas sean fecundas, así como la posibilidad que la pregunta requiere, es posible gracias a los conceptos de los que disponemos. Pensamos y cuestionamos al mundo gracias a ellos. Y ese proceso requiere de otro/s que nos acerque a ellos. El concepto es un otro y no hay otro sin conceptos (Deleuze y Guattari, 1997).

¿Qué posibilidades tiene la escuela en el presente de ubicarnos en ese mundo de otros y que sólo es posible con otros?, ésto es ¿qué posibilidades tenemos de enseñar algo a alguien? “¿Qué significa transmitir?” se pregunta Steiner (2007), ¿quién es sujeto legítimo de esa transmisión? Desde ya, no se trata de reivindicar modos autoritarios de instrucción y mucho menos pretender devolverle al conocimiento el status de verdad acabada. Pero también es clave entender que la crítica de la disciplinarización de los saberes, su homogeneización, selección, jerarquización y centralización (Foucault, 2000), no involucra el cuestionamiento de los saberes como proceso y práctica; sino más bien que esa es la condición en sí de la crítica. Se trata de devolverle al saber su condición histórica de lucha.

Nuevamente como señala Steiner (2007)

Las relaciones entre *tradio*, «lo que se ha entregado», y lo que los griegos denominan *paradidomena*, «lo que se está entregando ahora», no son nunca transparentes. Tal vez no sea accidental que la semántica de «traición» y «traducción» no esté enteramente ausente de la de «tradicción». A su vez, estas vibraciones de sentido y de intención actúan poderosamente en el concepto, siempre desafiante él mismo, de «translación» (*translatio*) (p. 12).

Transmitir involucra tanto el proceso de entregarle algo a alguien como la pregunta respecto del contenido de aquello que se transmite. En la pedagogía es posible identificar una crítica de la transmisión que involucra a ambos planos pero muchas veces olvida esa semántica donde transmisión también supone esa, diríamos, inevitable traición. Ser objeto de la transmisión no nos deja sometidos a aquello que se transmite, en otras palabras, no hay ninguna posibilidad que incluso la reproducción más precisa no involucre alteración. Reproducimos al tiempo que todo acto de transmisión, de modo ineludible, será mutado. El problema presente del acto de transmitir es que ya no radica en el contenido de aquello que es objeto de esa entrega, como otrora la crítica de la ideología se ocupara de ello. En el presente, la crítica se vuelve sobre el hecho en sí de la entrega y como no podía ser de otro modo, en las aulas, por suerte, nos encontramos que aquello que deviene objeto de deseo y lucha, es ese acto de ser enseñado. En tiempos de *coaching*, nos encontramos con alumnos procurando y valorizando la enseñanza que se vuelve un bálsamo para una cultura donde la técnica avanza contra el proceso en sí de la transmisión. Si, como señalara Benjamín (1998), barbarie y cultura forman un documento único así como los procesos de su entrega, cada vez más vivimos en un mundo de usos que no se pregunta por su contenido. Al respecto, importa señalar –en el preciso instante que el problema de las tecnologías en el aula devino un tema de usos o más bien de cómo se usa– que la pregunta por el saber se diluyó en las herramientas de búsqueda. Sin embargo, ello no implica una negación de la técnica sino poner en debate los términos, valga la redundancia, de ese debate.

Hacer escuela desde fines del siglo XX se vuelve una tarea cada vez menos evidente. Hasta poco tiempo atrás, pensar en una institución destinada a la

educación de los que llegan al mundo suponía contar con aulas, bancos, patios, pizarrones dispuestos de un modo tal que alrededor de veinte niños y niñas se pudieran sentar junto con el docente pensando en que allí se produjera la transmisión de aquella cultura definida como válida y necesaria para el ingreso a la vida adulta. En los últimos años, cada vez más, esa infraestructura así como los supuestos respecto de cuál es la cultura válida que debe ser enseñada, han vivido no sólo procesos de cuestionamiento sino que en sí mismos son permanentemente reformulados al punto que como señalan Simons y Masschelein (2008) en las sociedades de aprendizaje la misma tarea docente aparece cuestionada.

Lejos de las nostalgias que muchas veces suelen pesar sobre la escolaridad, donde pareciera que todo tiempo pasado fue mejor y entendiendo que hacer escuela seguramente nunca fue una tarea fácil, probablemente en nuestros convulsionados tiempos contemporáneos esta misión se vuelve en muchos casos una misión casi imposible. En otras palabras, transmitir a quienes llegan al mundo eso que ya está en él, esperando se vuelva el germen de lo nuevo –que también se espera sea mejor–, es, por definición, una tarea difícil de asir y de hacer. Más aún, en nuestros tiempos en que muchas veces parece resbalar de nuestras manos. Por ello, adquiere especial valor acercarse a la pregunta acerca de la escolaridad, ya no en general, sino atendiendo a su hechura diaria, al hacer escuela tal como ocurre en la cotidianeidad. Para ello, recuperamos material de campo resultado del trabajo de investigación que nos encontramos desarrollando en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires.

Breve *excursus* metodológico

Luego de años de reformas de la escolaridad ocurridas al compás de los procesos de globalización y configuración de las economías flexibilizadas, ya no parece tan clara la necesidad de irse de la escuela sino más bien la pelea se parece mucho más a la puja por tener un lugar. Si ello es válido en general, en el sur global, esto ocurre como parte de movimientos migratorios externos e internos que se cristalizaron, aunque desde ya no de modo privativo, en la conformación de los barrios más pauperizados de la urbe metropolitana (Cravino, 1999; Grinberg, 2011; Rao, 2006). La escuela, en este marco, se constituye en un lugar clave de las luchas por entrar que, en tiempos de capitalismo cognitivo, se traducen en luchas por el acceso al saber (Grinberg y Langer, 2014).

El Área Metropolitana de Buenos Aires donde se desarrolla el trabajo de investigación, algunos de cuyos resultados se discuten aquí, no constituye excepción alguna a las tensiones que atraviesan la escolaridad en la urbe metropolitana. De hecho, presenta esas tensiones de la globalización de manera cabal. Mientras que algunos sectores de la urbe adquieren los rasgos más claros del crecimiento y la vida cosmopolita, en otros, ese desarrollo se traduce en la solidificación de los barrios que concentran pobreza y degradación ambiental. En ambos casos, se trata de realidades no homogéneas que se realizan como grises de un *palimpsesto* (de Certeau, 2007; Grinberg, 2011). Es en estas dinámicas que la idea del *estar dentro* se vuelve expresión clara del devenir de la vida urbana, de las luchas por un lugar, en especial, para quienes viven en los asentamientos precarios del sur global.

Procuramos ocuparnos de algunas de esas tensiones que, proponemos, atraviesan la cotidianeidad escolar desde la mirada de docentes y jóvenes. Para ello, recuperaremos resultados de una investigación que estamos llevando a cabo, a través de una metodología de base múltiple que incluye estancias en terreno desde un enfoque etnográfico posestructuralista (Choi, 2006; Youdell y Armstrog, 2011; Coleman y Ringrose, 2013; Grinberg, 2013) realizadas de modo sistemático en escuelas primarias, primero, y luego secundarias: la puesta en marcha de un taller de producción audiovisual que, desde 2008, desarrollamos con estudiantes y docentes de una de esas escuelas secundarias cuya población proviene en un 80% de los asentamientos precarizados de la localidad; la realización de un trabajo audiovisual en una escuela secundaria emplazada dentro del asentamiento y que fue construida a principios de los años noventa como resultado de las luchas de familias y docentes, a medida que el poblamiento del barrio crecía y veían que no tenían escuelas para sus hijos; la aplicación de una encuesta semiestructurada en quince escuelas secundarias del partido de San Martín seleccionadas principalmente según criterios de emplazamiento, teniendo en cuenta la fragmentación urbana y escolar, el tamaño y la antigüedad de la escuela¹; y por último, un trabajo reciente de colaboración con la Universidad

1 La selección de las escuelas se realizó según su emplazamiento urbano en distintos barrios y localidades del Partido de San Martín. Las encuestas se aplicaron en 2011. Se realizaron 1179 encuestas a estudiantes en quince escuelas secundarias atendiendo a los cuatro diferentes Índices de Vulnerabilidad Social Geográfico (de ahora en más IVSG) identificados desde el mapa escolar de la Provincia de Buenos Aires. Allí, identifican las unidades educativas en cuatro diferentes IVSG, yendo de menor a mayor vulnerabilidad: 1) 0.10 a 0.20 (Bajo IVSG); 2) 0.21 a 0.30 (Medio Bajo IVSG); 3) 0.31 a 0.40 (Medio Alto IVSG); 4) Más de 0.41 (Alto IVSG). La clasificación de IVSG la recuperamos del <http://abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm> (disponible en la

de Kassel que, entre otros aspectos, involucró la realización de entrevistas filmadas con estudiantes de escuelas secundarias, también teniendo en cuenta el emplazamiento urbano de la escuela.

Estos múltiples modos de acercamiento a la cuestión radican en el interés por adentrarnos en el devenir de la vida escolar, donde intervienen tanto los flujos no codificados como la regulación y la organización que recae sobre ellos. Así, luego de meses de estadía en terreno, cuando todo parece un enjambre imposible de asir, se hace posible acercarse a la comprensión de una realidad que es, de hecho, múltiple y por tanto, no admite lecturas unívocas ni binarias: hacer investigación supone transitar realidades estriadas, discordantes y/o yuxtapuestas que se presentan como rizomas; cuando se cree que se alcanza la comprensión de un proceso una nueva línea se abre para su problematización. Si esto es válido en general, adquiere especial fuerza –como veremos a lo largo de estas páginas– en contextos de extrema pobreza urbana. Se trata de preguntar por los procesos de subjetificación, por los saberes mayores pero también por los emergentes, las racionalidades que logran imponerse pero, también, por las luchas y resistencias que se viven a diario, sus complejidades y múltiples contradicciones; por las formas en que estos procesos son experimentados, procurando encontrar los distintos espesores, lógicas y capas que supone la vida social.

El trabajo de investigación nos encuentra con una complejidad, o más bien inmersos en esa complejidad que procuramos abrir para abordar lo no previsto, como un modo de acercarnos a lo desconocido, a aquello que está siendo. Lo imprevisto siempre viene de las líneas de creación, de actualización. Se trata de interrogarnos por lo actual que, como supo señalar Deleuze (2005), no refiere a lo que somos sino a aquello que estamos siendo. Es así como, luego de años de crisis y reformas, en el trabajo empírico, nos topamos con situaciones que muchas veces no sabemos cómo reaccionar ni describir, pero que se hacen cada vez más presentes y requieren de una mirada capaz de acercarse a eso no-

Web en 2010-2013; ver Langer, 2014, Armella, 2015). Al respecto cabe señalar que para acceder a ese mapa es necesario registrarse en la página. Asimismo, la clasificación del espacio urbano disponible al momento de esta publicación se realiza según otros criterios que remiten a la categoría de desfavorabilidad. Esta diferencia obedece a lo dificultoso que es el acceso a la información que tenemos, así como a la posibilidad de comparabilidad de la información. Es en ese marco que importa señalar que en 2014 hemos iniciado un proceso de cartografía del espacio urbano a través del cual podemos constatar que la distribución según ISVG se mantiene. Aun así en este trabajo mantenemos la clasificación usada al momento de la construcción de la muestra.

conocido. Ello supone renunciar a cualquier pretensión y búsqueda de coherencia y/o universales que procuren explicar y/o suturar la interrogación. Nos referimos a los pliegues, las yuxtaposiciones y bifurcaciones, lo inesperado, aquello que se vuelve desafío para la comprensión. Nos encontramos siempre con realidades que se presentan de modo viscoso, yuxtapuesto, como líneas de fuerza, en puja. En suma, una realidad que no sólo se trata de leer teóricamente como múltiple, sino que se presenta como un conjunto de multiplicidades: la tensión entre las fuerzas de lo estratificado de las relaciones de poder y las fuerzas de lo que está siendo, de los sujetos haciendo, en lucha.

En torno de la voluntad de escuela

Desde fines del siglo XX y principios del nuevo milenio, la investigación educativa se ha ocupado de demostrar los procesos de fragmentación del sistema educativo, remitiendo a los modos en que los distintos sectores sociales concurren, transitan su escolaridad por diversos circuitos del sistema. Por un lado, Braslavsky (1984) se refería a un tipo de discriminación que se producía a través del sistema educativo que remitía a la distribución social de la población escolar según circuitos escolares segmentados, con modos más bien fragmentados de la escolaridad (Tiramonti y Montes, 2011). Otros trabajos se desarrollan en torno de hipótesis asociadas con la noción de segregación. En este caso, se trata de la diferenciación y distribución social de la población a través del sistema educativo que involucra procesos de separación tajantes donde determinados grupos sociales evitan cruzarse con otros. Esto supone también procesos de encierro de determinadas matrículas. Algunas de estas realidades son propias de países como India, por ejemplo, donde la cuestión racial atraviesa de modos tajantes la vida social (Manjrekar, 2015).

Ahora bien, en el trabajo de investigación nos encontramos con estas dinámicas pero operando de un modo muy particular. Tal como se puede observar en el siguiente cuadro, por un lado, la matrícula de las escuelas que se encuentran emplazadas dentro de los barrios más pauperizados proviene, de modo casi exclusivo, del barrio. Si bien nos hemos encontrado con alumnos que provienen de asentamientos aledaños, los casos son muy pocos y extraños. Tanto como la escuela es resultado de las luchas que despliegan las familias por tener una

institución educativa para sus hijos, también la escuela se vuelve la institución del barrio. De hecho, si bien la creación del tercer ciclo de la Educación General Básica implicó para los estudiantes tener más años de escolaridad, la conformación de la escuela secundaria completa produjo que alumnos que habían terminado esos nueve años volvieran a la escuela para terminar la secundaria. También nos encontramos con estudiantes que no salen de su barrio y, en muchos casos, no conocen la estación de trenes céntrica de la localidad. Aún así, aunque esto es certero y no deja de tener especial relevancia para la vida de muchos jóvenes, hallamos muchos otros que también circulan no sólo en el espacio urbano sino en el sistema educativo. Tal como se observa en el cuadro, entre quienes viven en los asentamientos precarizados, el 59.9% concurre a escuelas que están fuera del barrio; circulan, salen, como ellos mismos lo señalan, buscando –buenas– escuelas.

Cuadro 1: Emplazamiento de la escuela según el Índice de Vulnerabilidad Social Geográfica y asentamientos en los que viven los estudiantes.

Emplazamiento de la escuela según IVSG	Estudiantes que viven en asentamientos precarizados		TOTAL
	SI	NO	
0.10 - 0.20	10,2%	13,1%	11,7%
0.21 - 0.30	26,3%	40,4%	33,5%
0.31 - 0.40	23,4%	40,9%	32,4%
+ 0.40	40,2%	5,6%	22,5%
Total N = 1149	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta CEDESI 2011

Lejos de la idea de segregación, nos encontramos con mucha circulación de la matrícula por el sistema de gestión estatal². Si bien se trata de una circulación que obedece a muy diversos motivos nos encontramos, de modo permanente, con un denominador común asociado con la búsqueda de escuela. Los estudiantes se mueven por el sistema educativo, también quienes viven en los espacios urbanos más precarizados. Si como señalan como Glaser y Strauss (1987) la saturación

² Otra cuestión remite a las escuelas de gestión privada donde también allí es posible identificar circuitos. Sin embargo, no nos ocupamos de ello y tampoco contamos con datos acerca de esa población escolar.

es algo propio de la búsqueda metodológica, el movimiento de los estudiantes intra-sistema educativo es una expresión clara de estas dinámicas. La noción de “matrícula fluctuante” (Grinberg, 2009; Pérez, 2015), remite, justamente, a esos movimientos en un doble sentido: por un lado, aquella que circula en el sistema educativo y, por el otro, las ausencias-presencias permanentes que caracterizan a los modos de estar en la escuela por parte de los estudiantes (Langer, 2014).

Esa circulación se presenta asociada a cuestiones muy diversas que se observan en la dinámica diaria de la escuela: altos índices de ausentismo expresados tanto en días, semanas y/o meses, alumnos que en un momento del año dejan de concurrir a la escuela pero luego se reinscriben en el siguiente ciclo lectivo, incluso en la misma escuela. En las estadísticas educativas, este hecho se expresa en el decrecimiento de la tasa de repitencia pero también en el crecimiento de la tasa de reinscripción y sobreedad. El siguiente cuadro remite a algunos de estos movimientos entre las escuelas según su emplazamiento en el espacio urbano.

Cuadro 2: Asistencia/abandono estudiantil por un año según Índice de Vulnerabilidad Social Geográfico de la escuela

IVSG de la escuela	¿Dejaste de ir a la escuela por lo menos un año?	
	SI	NO
0.10- 0.20	8,0%	11,8%
0.21- 0.30	16,8%	36,1%
0.31 - 0.40	25,7%	32,9%
+ 0.40	49,6%	19,2%
N= 1144		

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta CEDESI 2011

Como lo expresan los números del Cuadro 3, si bien el movimiento de matrícula ocurre en diferentes escuelas, el porcentaje es mayor en aquellas emplazadas en los espacios urbanos más pauperizados. Si la sobreedad en los últimos años de la escolaridad secundaria es frecuente, lo es más aún en esas escuelas. En las dos instituciones donde desarrollamos el trabajo en terreno con frecuencia semanal, nos encontramos con cursos cuya matrícula se compone por más de la mitad de alumnos que tienen entre dos y tres años más de la edad supuesta para ese año escolar. Tal como la bibliografía lo ha señalado, la idea de una edad norma para cada curso no deja de formar parte en sí de la lógica propia

de las sociedades disciplinarias. Pero también la fluctuación de la matrícula así como la sobreedad y la reinscripción remiten a otros procesos que son clave para comprender la escolaridad contemporánea: los jóvenes no abandonan la escuela sino demoran más que el promedio ideal imaginado. Muchos de ellos continúan su escolarización en el subsistema de educación de jóvenes y adultos.

Seguidamente, otro comportamiento de la matrícula que importa resaltar, si bien ligada a la anterior, pero diferente: la fluctuación de la matrícula puede ocurrir tanto en el mismo año escolar y en la misma escuela como entre escuelas. Los cambios de escuela son frecuentes y, como se puede observar en el siguiente cuadro, esto ocurre en, prácticamente, todas las escuelas independientemente del emplazamiento urbano de la institución.

Cuadro 3: Movimiento de la matrícula estudiantil según el Índice de Vulnerabilidad Social Geográfico de la escuela

¿Cambiaste alguna vez de escuela?	IVSG de la escuela (Categorizada)				Total
	0.10- 0.20	0.21- 0.30	0.31 - 0.40	+ 0.40	
SI	74,8	83,3	73,8	63,9	75,0
NO	25,2	16,7	26,2	36,1	25,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta CEDESI 2011

El 75% de los estudiantes encuestados se cambiaron al menos una vez de escuela. Si bien ese porcentaje es menor en los asentamientos, ello puede tener explicaciones muy diversas tanto porque se sienten cómodos en la escuela de su barrio como por lo difícil que es movilizarse desde el barrio, entre tantas otras. Aún así, cambiarse de escuela es, en todos los casos una práctica frecuente.

Los motivos y explicaciones por los que se cambian o dejan de concurrir por un período largo de tiempo son muy diversos: no les gusta una escuela, no se sienten cómodos, los profesores no les exigen, en la escuela se puede hacer cualquier cosa y cambian de escuela. Muchas veces esos motivos diversos se yuxtaponen e incluso, no siempre ofrecen una explicación lineal ni única. “*Me aburría*”, “*en esa escuela no pasaba nada*”, “*me fue mal y/o tuve que quedarme*

a cuidar a mis hermanitos”, son algunas de las tantas razones que nos han dicho ante la pregunta respecto de por qué dejan de ir a la escuela. Así, nos decía una estudiante promediando el año:

Empecé mal, tengo bajas muchas materias así que ya está, ya fue este no termino... el año que viene vuelvo.

Entrevistador: *Pero podés estudiar y aprobar.*

Estudiante: *No ya fue... el año que viene... (Estudiante de tercer año).*

Esta estudiante refiere que había desaprobado varias pruebas y que ya le estaba yendo mal, por lo que había decidido que ese año no iba a aprobar. Una cuestión interesante de esta conversación es que ocurría en la primera mitad del ciclo escolar. De forma que, prácticamente, el derrotero de su carrera escolar no dejaba de ser parte de una decisión que ya había tomado. Si bien podría imaginarse que este diálogo ocurría en una esquina fuera de la escuela, no es así. Se trata de una conversación que transcurre en horario escolar, dentro del aula. La alumna seguía yendo a la escuela aunque quizá lo hacía más esporádicamente, pero estaba allí. Como señalamos eso inesperado es parte de lo que está planteando esta joven. Decidió que le iba mal, que no iba a pasar de año pero siguió yendo. Todo ello con sus compañeras y compañeros al lado, que lejos de mirarla con sorpresa, me miraban a mí sin entender por qué volvía a preguntar por algo que para ellos se explicaba en sí mismo.

Ésta, como tantas otras situaciones, resulta de especial interés. Entendemos que hay un plus en el acto de ir a la escuela, que se abre a una necesaria interrogación. Una primera lectura, entre tantas, de la situación podría remitir a cierta ineficiencia de la escolaridad, y a la puesta en cuestión a las instituciones educativas. Sin embargo, aquello que aquí importa resaltar es una mirada, acerca de la escolaridad contemporánea y que se ensambla –como esa decisión de la estudiante–, con otras situaciones que observamos a diario. En el devenir del trabajo de investigación, nos encontramos con estudiantes que valoran la escuela; valoración que, cabe señalar, no refiere a la institución en un sentido genérico sino a su escuela en particular. Ya no se trata de evitar ir a la escuela o incluso escaparse. El siguiente es un fragmento de una entrevista que hicimos con un grupo de estudiantes:

Entrevistadora: *¿Antes de entrar a la escuela se juntan en algún lado?*

Alumno: *Sí, en la palmera frente a la escuela y cuando estamos casi todos entramos*

E: *¿A veces deciden no entrar?*

A: *No, ¿para qué? si venimos, entramos, sino me quedo en mi casa*
(responde mientras su cara expresa cierto desconcierto respecto de la pregunta) (Entrevista filmada, estudiante cuarto año, 2015).

Probablemente el rasgo más interesante de esta conversación no radique tanto en lo que dicen sino en el gesto, nuevamente, de asombro de los alumnos ante la pregunta. La escuela para los estudiantes parece ser algo diferente que para quienes hacemos las preguntas. No se trata de escaparse, de no ir. Como señalamos, faltar no es un problema. La fluctuación de la matrícula se produce justamente en ese clima escolar donde los ausentes no constituyen en sí motivo de repitencia y/o sanción. Los estudiantes pueden estar durante períodos de tiempo sin concurrir y luego volver. La cuestión radica en ir y que allí acontezca aquello que esperan que ocurra:

E: *¿En esta misma escuela repetiste?*

A: *Sí, al principio porque no quería estudiar... ahora me arrepiento.*

E: *¿Por?*

A: *Y... porque gozo estudiar...*

A1: *Del que vengo no me hacían estudiar mucho y... me interesa.... me gusta la electrónica hacer cosas, te podés entretener... en el otro colegio no hacía nada prácticamente y pasaba de grado y cuando me cambié acá se me complicó todo... lo que yo allá estaba viendo en tercero acá ya lo ven en primero capaz... sí hay mucha diferencia en la parte de cómo te enseñan* (Entrevista filmada, abril 2015).

En la escolaridad contemporánea hay una búsqueda del aprendizaje que ocurre como resultado de enseñar, pasar de grado sin hacer nada no parece ser buen oficio. El alumno no se arrepiente de haber repetido en sí, sino de no haber estudiado: “*gozo estudiar*” señala. Este, como tanto otros alumnos con quienes nos encontramos en la escuela, ubica a la enseñanza en un eje clave

de la valoración de la escolaridad. El siguiente cuadro remite a esa búsqueda y responde a la pregunta respecto de los profesores que son más valorados por los estudiantes.

Cuadro 4: Característica del profesor que los estudiantes prefieren según el Índice de Vulnerabilidad Social Geográfico de la escuela

Característica del profesor que más te gusta	IVSG de la escuela				Total
	0.10- 0.20	0.21- 0.30	0.31 - 0.40	+ 0.40	
Da clase	50,53	50,48	36,82	38,42	43,71
Cualidades personales (bondad, escucha de los alumnos, buena onda, humor, paciente, entre otras, mientras da clase)	49,47	49,52	63,18	61,58	56,29
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta CEDESI 2011

Desde ya, parece extraño que los alumnos valoren al profesor que da clase, en especial, debido a que la pregunta inmediata que cabe realizar, es si no todos lo hacen. Como lo hemos señalado ya, enseñar se ha vuelto una tarea viscosa, especialmente en una sociedad que enaltece al aprendizaje y arroja a sus docentes a buscar modos de enseñanza cuya valoración radica en la capacidad que tienen de generar participación y/u orientar aprendizajes. La segunda categoría del cuadro pone en foco las cualidades personales de los profesores; sin embargo, llama la atención que esas cualidades remitan a factores de personalidad que se combinan en el profesor que da clase. Lejos de las imágenes autoritarias de profesores estrictos como aquellos que fueron retratados en el cine en películas como *The Wall*. El alumno decía “*gozo estudiar*” y en esa escuela enseñan.

Esta valoración de la enseñanza ocurre al compás de una valoración de la escolaridad. El siguiente cuadro retoma este punto.

Cuadro 5: Importancia que los estudiantes otorgan a la concurrencia a la secundaria según el Índice de Vulnerabilidad Social Geográfico de la escuela

Es importante concurrir a la escuela porque	IVSG de la escuela			
	0.10-0.20	0.21-0.30	0.31-0.40	+ 0.40
Acceso a estudios posteriores	85,3%	84,7%	74,9%	73,1%
Me va a formar para ser buena persona	58,9%	66,8%	61,2%	75,4%
Aunque sea poco algo pueden hacer por mí	48,1%	36,1%	39,9%	45,4%
Me va a servir para el trabajo	89,2%	98,2%	94,8%	96,2%
Porque me va a formar para participar y defender mis derechos como ciudadano	76,9%	76,7%	70,4%	80,7%

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta CEDESI 2011

Más allá de los decretos de crisis, negación de la escuela, de los docentes y/o de los sentidos que ella pueda estar teniendo, los estudiantes suelen tener miradas positivas sobre la escuela y su para qué. La búsqueda de escuela se compone así como la voluntad y lucha por encontrar escuelas y docentes que enseñen. La crítica de la escuela se ha instalado en la sentencia de los límites de la escolaridad enfatizando que, para los jóvenes, se trata de una institución que ya no consigue hacer, justamente, sentido. Lejos de esas imágenes o quizá como efecto de ellas, a lo largo del trabajo que venimos realizando, nos encontramos con realidades muy diferentes, tanto desde el punto de vista de los docentes como de los alumnos. No se trata de la imposibilidad de escuela sino más bien que las cosas han cambiado un poco pero quizá de un modo que, por suerte, las retóricas de la crisis y necesidad de reforma no consiguen asir. La pregunta que nos queda es si estaremos nosotros a la altura de esa voluntad de escuela.

A modo de reflexiones finales

Como señalamos al inicio de este trabajo, desde fines del siglo XX es posible identificar, entre otros muchos, grandes enunciados que funcionan como la verdad de nuestra época escolar –aunque no sólo–. Por un lado, aquellos que refieren a la escuela como una institución vetusta que necesita ser cambiada y que, a modo de corolario, señalan que ese cambio debe ser permanente y propiciar la producción de sujetos que aprehendan al cambio como lo más estable. Realización de la máxima reformista que se instala desde los años ochenta y funciona como tecnología reguladora donde la clave es la sensación de crisis y la necesidad de reforma. En esta lógica, se han instalado las narrativas del *management* y un ya no tan nuevo *calling* divino que reclama que la educación se anteponga a los tiempos y se vuelva máquina de innovación. Desde hace tres decenios, es posible identificar que, donde las políticas reformistas se han vuelto globales, la retórica de la crisis de la escuela, si no tiene prensa, tiene mala prensa.

Como salidas de un libro de autoayuda, estas retóricas suelen partir de la crítica del disciplinamiento y llaman a la autogestión y al empoderamiento. Un modo particular del gobierno de sí (Foucault, 2014) que, recargado, nos llama a volvernos activos gestores de nuestro *self* (Grinberg, 2015). Ello ocurre en el marco de un conjunto de enunciados que señalan que vivimos en la sociedad del conocimiento y reclaman la ubicuidad del aprendizaje. Cada vez más, la escuela aparece ocupando un lugar superficial o menor en los procesos de distribución y acceso al saber, donde algunas experiencias como las del *homeschooling*³ aparecen promoviendo liberadoras propuestas de autoaprendizaje. Las sociedades de aprendizaje (Biesta, 2005; Simons y Masschelein, 2008), instalan una paradójica máxima que señala que, en la sociedad del conocimiento, no hay que enseñar, valga la redundancia, conocimientos sino procedimientos de búsqueda. La enseñanza se encuentra frente al desafío de unas reformas educacionales que han dejado a la profesión de enseñar teniendo que orientar prácticas destinadas a surfear el mar de la información⁴ (Buchanan, 2007; Grinberg, 2013; Armella, 2015).

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

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

La evidencia de que hay escuela, el hecho que haya docentes, padres y estudiantes que hacen diariamente escuela y también quieren escuela, aunque pareciera algo obvio, no lo es. Mucho menos obvia es la pregunta acerca de qué hace que una escuela no sólo sea escuela sino que se acerque a aquello que creemos contribuye a ser una buena escuela. Transmitir a quienes llegan al mundo eso que ya está en él, esperando se vuelva el germen de lo nuevo –que paradójicamente se espera sea mejor– es, por definición una tarea difícil de asir y de hacer en nuestros contemporáneos tiempos de virtualidad gerencial. De un modo particularmente extraño, las retóricas reformistas encuentran un límite en aquello que los estudiantes valoran de la escolaridad.

Así, si hasta fines del siglo XX, la crítica de la escuela refería a su autoritarismo y rigidez, en los últimos años, es frecuente escuchar reclamos acerca de una autoridad que parece haberse perdido. Como lo expresó Arendt (1996), hace ya varios decenios

La verdadera dificultad de la educación moderna, está en el hecho de que, a pesar de todos los comentarios en boga acerca de un nuevo conservadurismo, incluso ese mínimo de conservación y la actitud de conservar sin la cual la educación es sencillamente imposible, es algo muy difícil de alcanzar en nuestros días. Hay buenas razones para que así sea. La crisis de la autoridad en la educación está en conexión estrecha con la crisis de la tradición, o sea con la crisis de nuestra actitud hacia el pasado. Para el educador, es muy difícil de sobrellevar porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo (p. 205).

Una sociedad como la nuestra que glorifica lo nuevo y su condición radica en crear constantemente una novedad destinada a consumirse, se tensa en la búsqueda de una institución que está llamada a conservar lo que está para transmitírsele a quienes llegan como un modo de legado.

La vida en las escuelas y en las aulas, si bien claramente se encuentra navegando esas aguas, no siempre se traduce en glorificación de la novedad ni en el culto de lo efímero. Más bien, en el devenir de la escolaridad, tal como lo discutimos

a lo largo de las páginas precedentes, nos encontramos con ese buscar escuela que encuentra a estudiantes cambiando de institución procurando enseñanza así como a docentes y alumnos que “*le buscan la vuelta*” y que procuran modos de hacer escuela que hagan sentido. En las escuelas nos encontramos con alumnos que procuran docentes que enseñen y docentes que “*le están buscando la vuelta a la enseñanza*” para que sea algo más que motor de búsqueda.

La escuela es, probablemente, una de las pocas instituciones de nuestra actual vida urbana que se teje en el pensar, estar y hacer con otros. Nos quedará a los pedagogos no sólo alcanzar estudios que den cuenta de esta complejidad sino contribuir con las luchas silenciosas que resisten a la individualización de la enseñanza y pujan por tener escuela donde los otros sean posibles.

Referencias bibliográficas

- ARABINDOO, P. (2011) Rhetoric of the ‘slum’, City: analysis of urban trends, culture, theory, policy, action. Routledge Taylor & Francis Group, 15 (6), 636-64.
- ARENDT, H (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. España, Ediciones Península.
- ARMELLA, J. (2015) Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Tesis de doctorado, FFYL, UBA.
- BAYAT, A. (2000) “‘Dangerous classes’ to ‘quiet rebels’: politics of the urban subaltern in the global south”. En: ISA - International Sociology 2000, 15; 533.
- BENJAMIN, W. (1998) *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Chile, Arcis, LOM.
- BIESTA, G. (2005) Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, pp.54–66. Oslo.
- BRASLAVSKY, C. (1984) *La discriminación educativa*. Buenos Aires, Grupo editor Latinoamericano,
- BUCHANAN, I. (2007) “Deleuze and the Internet”, *Australian Humanities Review*, 43: 1-19.
- BUSSI, E. (2013) *Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento*. Tesina de grado dirigida por la Dra. Silvia Grinberg. Carrera Licenciatura en Educación. Argentina, UNSAM.

- COLEMAN, B. y RINGROSE, J. (eds.) (2013) *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh University Press, Edinburgo.
- CRAVINO, C. (1999) “Los asentamientos del Gran Buenos Aires. Reivindicaciones y contradicciones”. En, NEUFELD, M., TISCORNIA, S., GRINBERG, M. y WALLACE, S. (eds.) *Antropología social y económica. Hegemonía y poder: El mundo en movimiento*. Buenos Aires, Eudeba.
- CURUTCHET, G.; GRINBERG, S. y GUTIÉRREZ, R. (2012) Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la región metropolitana de Buenos Aires. En: *Ambiente y Sociedad*, vol 15, n 2.
- CHOI, J. (2006) “Doing poststructural ethnography in the life history of dropouts in South Korea: methodological ruminations on subjectivity, positionality and reflexivity”. En *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 19, No. 4, Julio-Agosto, pp. 435-453. Inglaterra, Routledge.
- DE CERTEAU, M. (2007) *La invención de lo cotidiano*. Madrid, UIA.
- DAS, V. (2011) State, Citizenship and the Urban Poor, *Citizenship Studies*, Vol. 15, Nos. 3-4, June 2011, 319 – 333.
- DAFUNCHIO, S. y GRINBERG, S. (2013) Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, Año: 2013 vol. 7 p. 246 – 269. Bogota.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1997) *¿qué es la filosofía?* Madrid: Anagrama.
- _____ (2005) *Pericles y Verdi*. Valencia, Pre-textos.
- FOUCAULT, M. (2001) El sujeto y el poder. En DREYFUS y RABINOW (eds.) *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, p. 101-121. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- _____ (2000) *Defender la sociedad*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2014) *El gobierno de los vivos*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1987) *El descubrimiento de la teoría de Base*. Chicago, Aldine Publishing.
- GRINBERG, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- _____ (2011) “Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection”. *Emotion, Space and Society*, 4 (3): 160–171. Netherlands, Elsevier.
- _____ (2013), “Researching pedagogical apparatus (dispositifs): An ethnography of the molar, molecular and desire in contexts of extreme urban poverty”. En COLEMAN, B. y RINGROSE, J. (eds.) *Deleuze and Research Methodologies*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- _____ (2015) “El gobierno de sí recargado Educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento”. *Revista Textura*, 17, 34 10-31. ULBRA.
- _____ y Langer, E. (2014) “Struggling for knowledge in times of cognitive capitalism: youth and school in contexts of urban poverty”. *Knowledge Cultures* 2(4), 2014. Pp. 152-171. Addleton Academic Publisher. <http://www.addletonacademicpublishers.com/contents-kc#catid247>
- ILLICH, I. (1973) *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires, Búsqueda.
- LANGER, E. (2014) *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de contextos de pobreza urbana del partido de San Martín*, Tesis de doctorado. Buenos Aires, UBA.
- LYOTARD, J. (1993) *La condición posmoderna*. Barcelona, Planeta Agostini.
- MANJREKAR, N. (2015) “The neighbourhood and the school conflict, educational marginalisation and the state in contemporary” Gujarat. TRG Poverty & Education Working Paper Series 6 http://www.perspectivia.net/publikationen/trg-working-papers/manjrekar_neighbourhood
Veröffentlicht am: 29.09.2015 15:14.
- NIETZSCHE, F. (2000) *Sobre el porvenir de las escuelas*. Barcelona, Editorial Tusquets.
- PEREZ, A. (2015) *Políticas de escolarización, territorio y desigualdad educativa en épocas de gerenciamiento. Una mirada en clave territorial de la escolarización obligatoria estatal en el decenio de 2001-11. El caso de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, Argentina*, Tesis de Maestría. UNLu.
- PETERS, M. (1996) *Posestructuralism. Politics and education*. Londres: Bergin & Garvey.

- RINGROSE, J. (2011) “Beyond Discourse? Using Deleuze and Guattari’s schizoanalysis to explore affective assemblages, heterosexually striated space, and lines of flight online and at school”. *Educational Philosophy and Theory*, N° 43, pp. 598-618. UK-USA, Blackwell Publishing.
- Popkewitz, T. (1996) “El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil”. En PEREYRA; GARCÍAMINGUEZ; BEAS y GÓMEZ (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Ediciones Pomares.
- RAO, V. (2006) Slum as theory: the South/ Asian city and globalization. *International Journal of Urban and Regional Research* 30.1, 225–32.
- ROSE, N. (2007) *The politics of life itself*. USA, Princeton University Press.
- ROY, A. (2011) “Slumdog Cities: Rethinking Subaltern Urbanism”. En *International Journal of Urban and Regional Research* DOI:10.1111/j.1468-2427.2011.01051.x. Volume 35.2 – Marzo.
- SIMONS, M., y MASSCHELEIN, J. (2008) “Our ‘will to learn’ and the assemblage of a learning apparatus”. En FEJES, A. y NICHOLL, K. (eds.) *Foucault and Lifelong learning: Governing the subject*, pp 48-60. Londres, Routledge.
- STEINER, G. (2007) *Lecciones de los maestros*. Madrid, Siruela.
- TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (2011) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial-Flacso.
- YOUDELL, D. y ARMSTRONG, F. (2011) “A politics beyond subjects: the affective choreographies and smooth spaces of schooling”. *Emotion, Space and Society*, Vol. 4, No. 3, p. 144-150. [[doi://dx.doi.org/10.1016/j.emospa.2011.01.002](https://doi.org/10.1016/j.emospa.2011.01.002)] Netherlands, Elsevier.

Silvia Grinberg: Investigadora CONICET. Prof. Regular Sociología de la educación y Dir. CEPEC-EHU/UNSAM. Prof. Regular Pedagogía y Coord. Área Sociopedagógica, UNPA-UACO. grinberg.silvia@gmail.com

