

Gestión del *self* y pedagogías uno a uno: espacio-tiempo dislocados en la era del gerenciamiento

Julieta Armella

Silvia Grinberg

Resumem

La dislocación de tiempo y espacio es uno de los rasgos característicos de nuestra era, en la cual la globalización y la cultura digital conforman parte de una trama que transforma, entre otros, los procesos de producción y de transmisión de la cultura. La enseñanza deviene gestión de aprendizaje, y el docente coach de sus alumnos. Investigación desarrollada en escuelas secundarias de la región metropolitana de Buenos Aires problematiza algunas de las formas que están asumiendo las pedagogías en una lógica que se mueve del todos a todos, constitutiva de la moderna escolaridad hacia un modo que se presenta como uno a uno. Esto es una escolaridad que se asienta en las lógicas de gestión del sí mismo donde la figura del docente aparece orientando procesos de autogestión del aprendizaje. Tiempos y espacios cada vez más abiertos conforman parte de una trama que se ensambla con una sociedad de individuos, en la cual la posibilidad de lo común cada vez más queda en entredicho.

Palabras clave: espacio-tiempo dislocados; escuela secundaria; gestión del *self*; cultura digital; pedagogías uno a uno; Argentina.

Abstract

Self-management and one-to-one pedagogies: space-time dislocated in the management era.

One of the hallmarks of our era is space and time dislocation, in which globalization and digital culture are part of a plot that transforms, among others, production processes and culture transmission. Teaching becomes learning management and teachers become coaches of their students. Research results developed in secondary schools of the Metropolitan Region of Buenos Aires problematizes certain forms taken by the pedagogies that move from the all-to-all, constitutive of the modern schooling, towards a mode that presents itself as one-to-one. In other words, a schooling based in the self-management logics, in which teachers are tasked with guiding the processes one follows to monitor his learning. Increasingly open spaces and times are part of a plot that gathers with a society of individuals, in which the possibility of the standard is being more and more questioned.

Keywords: space-time dislocated; secondary school; self-management; digital culture; one-to-one pedagogies; Argentina.

Resumo

Gestão do self e pedagogias um a um: espaço-tempo deslocado na era do gerenciamento

Um dos traços característicos da nossa era é a deslocação do tempo e do espaço, em que a globalização e a cultura digital fazem parte de um enredo que transforma, entre outros, os processos de produção e transmissão da cultura. O ensino torna-se o gerenciamento de aprendizagem e o professor torna-se coach de seus alunos. Pesquisa desenvolvida em escolas secundárias da Região Metropolitana de Buenos Aires problematiza alguma das formas que estão assumindo as pedagogias em uma lógica que se move de todos para todos, constitutiva da moderna escolaridade, para um modo que se apresenta de um para um. Ou seja, uma escolaridade que se assenta nas lógicas de gestão de si mesmo, nas quais a figura do docente aparece orientando processos de autogestão da aprendizagem. Tempos e espaços cada vez mais abertos fazem parte de um enredo que se junta a uma sociedade de indivíduos, na qual a possibilidade do comum é cada vez mais questionada.

Palavras-chave: espaço-tempo deslocado; escola secundária; autogestão; cultura digital; pedagogias um a um; Argentina.

Introducción

Nuestro método ha roto con las viejas tradiciones: ha abolido el banco, porque el niño no debe estar quieto escuchando lecciones de la maestra; ha abolido la cátedra porque la maestra no tiene que dar lecciones colectivas, necesarias en los métodos comunes. Esto es el primer acto externo de una transformación más profunda, que consiste en dejar al niño libre para que obre según sus tendencias naturales, sin ninguna sujeción obligada ni programa alguno y sin los preceptos pedagógicos fundados en los principios "establecidos por herencia" en las antiguas concepciones escolásticas. (Montessori, 1915, p. 37)

En la escuela del mañana los alumnos serán sus propios instructores, con un programa de computadora como herramienta propia. De hecho, cuanto más jóvenes son los alumnos más los atrae la computadora y más hace para guiarlos e instruirlos. (Drucker, 1993, p. 164-165)

¿Qué elementos hilvanan a estos discursos diversos y temporalmente heterogéneos en torno de la escuela, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje que hemos seleccionado como epígrafes? ¿Cómo se articulan bajo la promesa de la tecnología y la cultura digital? ¿Cómo se ensamblan en la (re)configuración espacio-temporal de la escolaridad contemporánea? Dos enunciados *a priori* ajenos uno del otro. Posiblemente lo serían sin un gesto que procure indagar los modos mediante los cuales se articulan hasta volverse tan cercanos. Una pedagogía de la libertad fundada sobre un método que rechaza la disciplina, la unidireccionalidad del conocimiento, la homogeneización de los tiempos del aprendizaje, la anulación de la singularidad en la masa y que pone en primer plano el fluir de tendencias naturales, en que el sueño de una escuela otra recorre y tensiona el siglo 20. Un imaginario de las llamadas *sociedades del conocimiento* que sitúa a las tecnologías de la información y la comunicación en el centro de la escena pedagógica y como posibles realizadoras de aquellos ideales. Un conjunto de enunciados que tendrán sus momentos creativos, sus efectos y sus momentos de cierre, captura y resignificación en la crítica del poder disciplinario y la configuración de las pedagogías contemporáneas. Así, aquello que en el seno de una formación discursiva, constituía el núcleo duro de la crítica en otra se reensambla en una nueva configuración, funcionando de un modo diferente y hasta incluso opuesto (Grinberg, 2008). Es, especialmente, a partir de la década de los 90, en el conjunto de las reformas de los sistemas educativos occidentales, que se condensan en una serie de ideas que se han ido configurando a lo largo del siglo 20 y que señalan una nueva forma de comprender al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje en la lógica de la pedagogía de las competencias: ya no se trata de un *saber qué*, sino un *saber cómo*,¹ ya no un tiempo y espacio homogéneos u homogeneizantes, sino entramados diversos, trayectorias personales y recorridos individualizados.

Se trata de procesos de reforma complejos, e incluso muchas veces contradictorios, en tanto a la vez que se asientan en la crítica a la disciplina, no dejan de involucrar prácticas y procesos aparentemente más democráticos y democratizantes que se flexibilizan bajo la lógica del *management* y la sociedad de

¹ Una lógica procedimental de gran valor que encontrará una expresión acabada en las tecnologías digitales la posibilidad que estas habilitan de desplegar un *saber hacer*, ya no sujeto a un tiempo ni a un espacio determinado.

empresa (Foucault, 2007). En estos procesos, la cultura digital, sus posibilidades y alternativas al tiempo que trastocan nuestros modos de habitar el mundo también propician nuevas formas del habitar la escuela. En este marco nos referimos a las pedagogías uno a uno en tanto tecnologías y prácticas, que suponen un modo vis a vis de relación entre docente y alumno y entre alumno y saberes. Ícono de la transformación educativa, el modelo uno a uno se constituye en una forma de intervención sobre los cuerpos escolares que cristaliza la posibilidad de realización de viejos ideales reformistas. Una pedagogía uno a uno cuya lógica, en el aula, se traduce en dinámicas de funcionamiento cuerpo a cuerpo (Armella, 2016). En suma, tanto como el ideal del todo a todos involucró un complejo conjunto de prácticas y tecnologías tendientes a la formación normalizada de cada alumno – un modo de actuar sobre esa categoría que Foucault señala como la población –, el uno a uno, proponemos aquí, involucra el ensamble de unas prácticas tendientes a la gestión del sí mismo.

En este marco, formulamos a modo hipótesis de trabajo que si la escuela moderna ha sido una institución ocupada del *todos* en tanto que *todo*, asistimos desde hace algunas décadas a una transformación cuyo eje gravita en la necesidad de ocuparse del *todos* en tanto que *cada uno*. Será, entonces, el individuo – y no ya el *todos* – el sujeto pedagógico sobre el que es llamada a operar la escuela contemporánea. Este proceso puede rastrearse, en términos más amplios, en la reconfiguración de las lógicas de gobierno de los otros que desde fines del siglo 20 transforman la dinámica del poder. En el presente, el gobierno de los otros se ha plegado sobre el *self* (Grinberg, 2015), esto es, se constituyen nuevas maneras de dirección de la conducta en que el gobierno deviene gobierno de sí (Rose, 2012).

En este artículo ofrecemos elementos para la descripción del modo en que las lógicas del todo a todos devienen pedagogías uno a uno, ello con el objeto de indagar las posibilidades y potencialidades de la escolarización en un presente signado por la instantaneidad y la dislocación espacio temporal. A tal efecto, organizamos la presentación en dos momentos. En primer lugar, a través de los modos en que la crítica de la educación se ha ido, desde fines del siglo 20, recolocando en propuestas de renovación pedagógica para luego adentrarnos en los modos en que esas lógicas se hacen presentes en las aulas. Para ello, retomamos escenas escolares que forman parte del corpus de registros de clase y entrevistas realizadas entre los años 2012 y 2016 en escuelas secundarias públicas de la región metropolitana de Buenos Aires. Al respecto, cabe señalar que se trata de un trabajo de investigación desarrollado en escuelas emplazadas en espacios urbanos que suelen llamarse *slums*, favelas, chavolas, o, como es el caso de Argentina, villas miseria. Se trata de barrios en que instituciones y sujetos que hacen escuela forman parte de una composición social, política y económica que se despliega, con sus singularidades, en distintas regiones del sur global donde se condensan degradación ambiental y pobreza urbana. Así, entendemos que si bien la investigación se desarrolla en el ámbito local, los debates que proponemos constituyen parte de la trama de interrogación sobre la escolaridad y la producción de las desigualdades contemporáneas en clave *glocal*.²

² Al respecto sugerimos ver, entre otros, <<http://www.glocalismjournal.net/>>.

1 Del todo a todos al uno a uno

Ya en el siglo 17, Comenio, el padre de la pedagogía moderna, proponía enseñar todo a todos, en el mismo tiempo y en el mismo lugar. El ideal pansófico suponía una compleja operación dispuesta a gran escala a través de la cual se podría concretar tal objetivo, lo que implicaba tiempos, espacios, contenidos y métodos comunes a todos. Esta escena no es otra que aquella que tiene al docente como eje estructurante de la clase. Es él quien irradia el saber y será a él a quien las miradas se dirijan. Un tipo de organización radial cuyo núcleo ordena de forma centralizada y vertical las interacciones en el aula. En la modernidad pesada, señala Bauman (2004), la rutinización del tiempo mantenía el espacio íntegro, compacto y sometido a una lógica homogénea. Se poseía verdaderamente el espacio cuando se lo controlaba, lo que significaba, centralmente, la domesticación del tiempo, la neutralización de su dinamismo interno: "en suma, la uniformidad y coordinación del tiempo" (Bauman, 2004, p. 124).

Ahora bien, tan pronto como la forma escolar moderna se consolida, comienzan a surgir críticas diversas que objetan su organización homogeneizante y disciplinaria. Ya a comienzos del siglo 20 y como parte de una crítica sistemática a la escuela, se construía una visión de la infancia a partir de la perspectiva del niño, lo que implicaba "la crítica a la hegemonía del maestro (o paidocentrismo) y a la didáctica positivista, el anclaje en la psicología del niño, la creación de experiencias educativas de autonomía infantil y gobierno infantil, la profundización del lazo social y cultural con la infancia" (Carli, 2000, p. 189). Los antecedentes teóricos más influyentes que se establecieron en la Ilustración y el Romanticismo – como las ideas de individualidad, libertad y espontaneidad, las de la integración de idea y experiencia y la concepción de la unidad vital, la importancia del juego, la actividad libre y creadora del niño de la mano de autores como Rousseau, Pestalozzi y Fröebel – fueron referencias fundamentales en la crítica a un sistema educativo acusado de autoritario, formalista y mero transmisor de un conocimiento memorístico que nada tenía que ver con los intereses de los estudiantes, quienes quedaban relegados a un plano pasivo en su aprendizaje (Carli, 2000).

La bibliografía crítica (entre otros ver Jameson, 1998) ha señalado que los años 60 han sido testigos clave de una nueva impugnación a la escuela moderna, enmarcada en un contexto más amplio de renovación de la imaginación y de los lenguajes políticos a partir de revueltas sociales y culturales en distintas partes del mundo. El movimiento escolanovista, las pedagogías libertarias y, especialmente, los modos en que sus enunciados se ensamblan en los movimientos contraculturales y las teorías críticas de las décadas de los 60 y 70 constituyen aspectos claves de las pedagogías contemporáneas. Así, es posible constatar cómo, en un marco de continuas reformas y creciente difusión social de las tecnologías digitales, estas vertientes discursivas se rearticulan hasta dotar de sentidos a las reflexiones actuales sobre la educación y la escuela en particular. En torno a ellas nos detenemos a continuación, pero antes, parafraseando a Humberto Eco, advertimos que no se trata ni de apologeticos ni de integrados. La pregunta que atraviesa el presente artículo

se refiere a las formas que presentan las prácticas pedagógicas en las sociedades contemporáneas donde la dislocación de tiempo y espacio ocurre y habilita nuevas modalidades de la formación.

1.1 Cuando la crítica (recolocada) deviene propuesta

Así como señalábamos, las antiguas críticas a un sistema educativo autoritario, rígido, poco democrático y disciplinario – del escolanovismo de comienzos de siglo a las teorías reproductivistas, entre otras, Althusser (1975), Bowles y Gintis (1981), Baudelot y Establet (1990) e Illich (2006) – son recuperadas hacia fines del siglo pasado, entrando en afinidad con la premisa de que el conocimiento no es acabado, que no existe un solo tipo de conocimiento y que este tiene, cada vez más, una base procedimental clave como recurso económico.

Tal como lo han planteado Boltanski y Chiapello (2002), los interrogantes formulados por los autores de la década de los 90 son diferentes e idénticos a los de los 60 y 70 de acuerdo con el punto de vista que se considere. Idénticos en tanto toman el principio de la crítica a la burocracia y la tensan hasta sus últimas consecuencias; diferentes en la medida en que se vuelven, se ensamblan con nuevos elementos como la presión de la competencia y la demanda de los clientes. Así, las soluciones propuestas por la literatura de la gestión empresarial de los 90 a aquello que más preocupa (el antiautoritarismo y la obsesión por la flexibilidad), afirman los autores, se encuentran reunidas en la metáfora de la red. Como hemos señalado en otros trabajos (Grinberg, 2008; 2006), las narrativas de la gestión comienzan sus relatos incorporando el diagnóstico crítico acerca de la educación y definen, de manera propositiva, aquello que debe hacerse para corregir esa realidad. Así, la actual agenda educativa se configura, precisamente, en torno de aquellos valores tan caros al pensamiento crítico del siglo 20: creatividad, gestión, innovación frente al cambio, investigación, participación y aprendizaje individualizado son algunas de las ideas que sostienen distintas iniciativas educativas oficiales.

Bajo estas nuevas coordenadas, Simons y Masschelein (2013) desarrollan su crítica a la sociedad de aprendizaje: como gubernamentalización del aprendizaje los autores designan al modo en que en la actualidad el aprendizaje ha devenido un asunto tanto de gobierno como de autogobierno. En esta línea, diversos autores (Hamilton, 2004, Dussel; Quevedo, 2010) señalan que asistimos a una vuelta al ideal renacentista de la educación individualizada, que, a su vez, se funda en la confianza en la capacidad de autodidaxia de los sujetos y en una desconfianza respecto del poder educativo de las instituciones organizadas. La informática e internet, en este escenario, no son consideradas como objetos técnicos para estudiar o comprender, más bien son presentadas como verdaderos incentivos revolucionarios que cambiarían radicalmente la escuela y la pedagogía (Laval, 2004). Si tecnologías como el pupitre, el pizarrón, las láminas y las plumas, entre otros elementos clave de la escolaridad moderna, fueron centrales en la conformación del todos a todos, las *tablets*, *netbooks*, celulares tanto como sus *software* conforman tecnologías centrales de las sociedades de aprendizaje.

Así, los diversos modos en que las tecnologías digitales se ponen en acto en la escuela involucran procesos de reforma de la escolarización. Podemos identificar en el marco de una tendencia más amplia,³ la puesta en marcha de políticas educativas que, asociadas con la reducción de la brecha digital y la mejora de la calidad de la educación pública, distribuyen computadoras portátiles en las escuelas. Así, si en los 90 las escuelas comienzan a equiparse con laboratorios de informática, el siglo 21 desarrolla distintas políticas que involucran la distribución individualizada de *netbooks*. Instaladas sobre el imaginario de la “revolución educativa”, estas iniciativas procuran la transformación de las escuelas a partir de la entrega de *netbooks* a todos los estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas del país.⁴ Basadas en la posibilidad de aprender en cualquier momento y lugar, se proponen una experiencia de aprendizaje distribuido en el tiempo y en el espacio y no delimitada por lugares específicos (Burbules, 2012).⁵

No se trata aquí de ocuparnos de estas políticas, ni evaluarlas importa, en cambio, preguntarnos por las tecnologías de regulación de las conductas, esto es, qué habilitan, qué escenarios, relaciones y modos de actuar sobre los otros y sobre sí mismos se ensamblan, propician y producen asociadas con otras que habilitan y propician trayectorias escolares flexibles como la organización de la caja horaria enfocada a favorecer un plan de educación personal para cada estudiante. En este sentido, entendemos que las tecnologías digitales en tanto que tecnologías de la flexibilidad cristalizan modos de trabajo con todos a través de relaciones uno a uno, o mejor, de uno sobre uno.

A continuación, presentamos en primer lugar algunas apreciaciones metodológicas para luego adentrarnos en el material del campo seleccionado.

2 Modulaciones uno a uno en la escolarización contemporánea

El presente artículo recupera el trabajo en terreno realizado entre 2012 y 2016 en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del Partido de San Martín, Buenos Aires, Argentina. Estos barrios han crecido al calor de los procesos de pauperización y degradación ambiental. Desde una perspectiva cualitativa, la indagación en las escuelas se orientó a la comprensión de la vida cotidiana de las instituciones ubicadas en este contexto. De un modo más específico, se trata de una mirada que procura comprender el devenir de la

³ Nos referimos al modelo uno a uno ideado por Negroponte (1995). En Argentina, en el año 2010, el gobierno nacional lanzó *Conectar Igualdad*, un programa de alcance federal que involucró el otorgamiento de *netbooks* a todos los estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas del país, escuelas de educación especial e institutos de formación docente. Asimismo se pueden encontrar en distintas localidades de Argentina otras experiencias similares, aunque en menor escala, de otorgamiento de *netbooks* a estudiantes de escuelas públicas. Es el caso del Programa S@rmiento – dirigido a escuelas primarias de gestión pública y gestión social – de la ciudad de Buenos Aires y la iniciativa “Todos los chicos en red” de la Provincia de San Luis.

⁴ Las formas de diseño, implementación y evaluación son muy diversas en los distintos países en que el modelo se ha desarrollado, pero todos mantienen, en líneas generales, la apuesta a la inclusión social/digital a partir de la distribución masiva de computadoras portátiles a estudiantes y docentes de distintos niveles.

⁵ Para más información, consulta la entrevista de Nicholas Burbules para el portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <<http://www.youtube.com/watch?v=GbWdQCMS4VM>>. Consulta en: jul. 2017.

escolaridad como claves de lectura de un clima de época. En este sentido, la construcción metodológica asume una mirada descriptiva y se nutre de algunos de los principales aportes de la etnografía. Esta perspectiva busca desentrañar la trama de relaciones que hacen de la escuela un mundo singular e intrincado, que admite tensiones y contradicciones. El trabajo en terreno posibilita modificar radicalmente la perspectiva evaluativa heredada de la normativa pedagógica y reconstruir la trama singular de las instituciones y sus contextos específicos (Rockwell, 2009). Cartografiar el hacer cotidiano de las escuelas y la experiencia de los sujetos en ellas remite tanto a las prácticas sedimentadas, a las tecnologías y los modos de regulación de las conductas como también a lo actual, a aquello que los sujetos hacen y, en este sentido, supone bifurcaciones, esto es, implica enfrentarnos con la historicidad quebrada (Deleuze, 1990). Así, se trata de rastrear las líneas que sigue la escolaridad contemporánea en sus extremidades, en su capilaridad, en sus últimos confines (Deleuze, 2014).

Aquí retomaremos, entonces, parte del trabajo de campo realizado en tres escuelas secundarias públicas y que se basa principalmente en observaciones no participantes de distintas clases escolares y entrevistas en profundidad a docentes y directivos de estas escuelas. Todas ellas guardan una cierta proximidad, ya que son instituciones ubicadas en las cercanías de los barrios más empobrecidos del Partido de San Martín. Si bien esto no es determinante sí es fundamental a la hora de analizar los modos singulares que asumen las lógicas de la cultura digital bajo condiciones de precariedad institucional a las que se ven expuestas ciertas escuelas en las periferias metropolitanas. Asimismo, los modelos uno a uno y las iniciativas políticas adquieren declinaciones específicas en tanto ocurren al calor de conexiones que no se terminan de contactar y dejan a las escuelas sin red, *netbooks* que no se reparan, asistencias técnicas que no llegan, entre tantas otras situaciones que se ensamblan con alumnos conectados con sus celulares. Todo ello deja huellas en estos espacios que acostumbran a llevar adelante su tarea sobre la base del esfuerzo extraordinario de los actores implicados en su trabajo cotidiano.

La búsqueda es, entonces, comprender los procesos involucrados en la transformación de la escuela secundaria atendiendo a las múltiples líneas que atraviesan su configuración en tiempos digitales. Hemos seleccionado dos escenas escolares, entre muchas otras, y fragmentos de entrevistas a docentes en tanto en ellas se condensan y tensionan una serie de procesos que se ensamblan cotidianamente en las escuelas y, específicamente, en las aulas.

2.1 Pedagogías uno a uno

Hasta aquí hemos recorrido, procurando elementos para una búsqueda arqueológica, algunos de los enunciados que han formado parte de una crítica a la escuela y que, desde los 90 y comienzos de este nuevo siglo, se recolocaron integrando un nuevo régimen de verdad (Foucault, 1977). Si algo se ha vuelto común a las enunciaciones acerca de la escolaridad es el diagnóstico de su inadecuación y la

necesidad de operar cambios que rompan con su lógica normalizadora tendiendo a ocuparse de los procesos y tiempos individuales del aprendizaje. La crítica a la memorización, la norma, los estándares y la supuesta pasividad en los aprendizajes se han entrelazado con las propuestas de ajustar las prácticas pedagógicas según el modelo uno a uno.

Importa, ahora, ocuparnos de estas dinámicas tal como son vividas en el interior de la escuela: sus huellas y efectos en la escolaridad cotidiana ¿Qué formas adquieren las aulas cuando los dispositivos digitales individualizados colonizan su interior? ¿Cómo se dislocan tiempo y espacio escolares cuando – arrastrados por estas iniciativas – los docentes son llamados a guiar, los estudiantes, a investigar y los límites del aula, a desaparecer?

Aun cuando muchas veces la escuela parece impertérrita a sí misma, las dinámicas de la escolaridad se dirimen entre los destellos de un pasado panóptico que puja por no desvanecerse y modos flexibles de circulación de los cuerpos tanto como de los saberes (Armella; Dafunchio, 2015; Grinberg, 2011). Espacio y tiempo se acomodan a estas dinámicas no siempre resultado de decisiones planificadas, sino en la forma de ajustes que se realizan a la medida que los hechos se van sucediendo. Es frecuente en las escuelas encontrarse con una primera forma de esa flexibilidad, que involucra el horario de entrada que ocurre de manera desordenada, confusa y aletargada. Por un lado, alumnos que se juntan en las esquinas antes del horario de entrada, porque llegan más temprano o debido a las alteraciones del horario de ingreso de cada día. En ambos casos es común encontrar estudiantes que permanecen un período largo en la puerta antes de su entrada. Por el otro, su reverso: alumnos que se ausentan por varios días, incluso semanas, y piden reincorporarse, así como aquellos que llegan bastante más tarde que el horario de ingreso. Del mismo modo, aquí los motivos pueden ser muy diversos y van desde problemas familiares o personales a incompatibilidades con los horarios de trabajo. Todos los casos refieren a tiempos escolares flexibilizados que, salvo contadas excepciones, no reciben sanción. No se trata de poner en cuestión esa falta de sanción, sino de describir los modos de la temporalidad escolar al igual que las lógicas que presenta su regulación en tiempos de desregulación. El tiempo si no flexible se vuelve elástico o maleable, de forma que su administración se va ajustando a las posibilidades de los sujetos al igual que a los recursos con los que cuentan las escuelas para gestionar la diversidad de situaciones que las atraviesan. Es en este marco que el reglamento escolar incorporó el *ausente con presencia*.⁶ Se trata de una figura que permite contemplar al alumno que ingresó lo suficientemente tarde como para que le hayan computado ausente, pero que aún así entró a la escuela y por tanto está formalmente ausente aunque esté presente en clase. Figura flexible de la regulación, oxímoron que en sí mismo expresa la dislocación del tiempo y del espacio en la escuela: aún cuando figura que no está, está.

Esa forma de elasticidad en la administración de las presencias asume modos propios en el devenir de las clases. La siguiente escena permite graficar de forma

⁶ Ver <http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/bera/pais/caba/normativa/docs/ares_mecg_4776_06a.pdf>.

bastante clara esta maleabilidad y los modos en que antiguos ritos del aula se funden o refundan:

Suena el timbre que indica el fin del recreo. Los estudiantes van ingresando al aula, de a poco. Mientras espera que terminen de acomodarse, la docente (D1) comienza a escribir la consigna en el pizarrón. Entran de a uno, con sus celulares sonando fuerte al ritmo del reguetón. D1 les pide que se sienten. Siguen de pie, caminando entre los bancos. Se acerca a Jony "Te sentás de una vez, por favor". Beto camina hacia el banco de Yamila, conversan. Tres estudiantes se sientan en el frente y apoyan sus cabezas en sus bancos. Sebas avisa que va a comprar algo al buffet. Sale. Entra Walter que aún no había regresado. Se sienta y abre la carpeta de inglés para terminar un ejercicio. D1 se para al lado de Beto y Yamila y les pide que regresen a sus bancos. D1 vuelve al frente y lee la consigna. Regresa Sebas con una bolsa de galletitas, pasa a convidar por los bancos. (Registro de observación de clase de Plástica, 2º año, turno mañana).⁷

El timbre suena como marca de un pasado no tan lejano en el que su sonido ordenaba de inmediato a los alumnos en las escuelas como a los trabajadores en las fábricas. Ese timbre que hace a todos volver al aula se vuelve el mojón de un continuo entre recreo y clase. El inicio de una hora que también involucra un cambio de asignatura no ocurre hasta muy pasado el sonido del timbre y, aún así, para algunos no llega a ocurrir. Sebastián del mismo modo en que entra al aula sale para hacer aquello que se espera que resuelva en el recreo. Por su parte, Walter en ese transcurrir entra al aula y continúa con el ejercicio incompleto que debe entregar en la hora siguiente. La docente espera y escribe en el pizarrón, se dirige a otro alumno para recordarle que debe estar sentado, mientras otros circulan. Del mismo modo en que el ausente con presencia recuerda la forma maleable que encontró la normativa al punto de volverse en sí un contrasentido, esta dinámica expresa la dislocación espacio-temporal del aula: el solapamiento del timbre como antiguo modo de organizar la distribución de los cuerpos en el tiempo/espacio y lo ineficaz que parece la posibilidad de hacerlo en la actualidad. En lo que sigue de esa escena, el comienzo de la nueva clase depende de la voluntad de cada alumno de conectar con la actividad, de ocuparse de la tarea que ya desde un inicio la profesora buscó plasmar escribiendo la consigna en el pizarrón como forma de recordar que la clase había comenzado. Para Walter, la clase de inglés es la que comenzó, para Sebas plástica nunca empezó, ni tampoco inglés lo hará.

En una era en que las crisis se decretan a diario, quizás, estemos mucho menos ante una crisis y más ante un proceso en el que algunas prácticas se reensamblan: la clase si no muere, se desvanece. Aquello que se desvanece, que se pone en cuestión, es la posibilidad misma de la transmisión. Si la crítica de la pedagogía en el siglo 20 tenía a la transmisión entre sus blancos, como esa acción de dar cátedra a sujetos que se piensan pasivos en tanto se vuelven receptáculos, nuestros modos contemporáneos de educar se están encontrando de modo a veces trágico con esas máximas.

⁷ Los nombres utilizados en los registros de observación de clase son ficticios, a fin de preservar la identidad de los estudiantes y mantener el anonimato. Se han elegido de acuerdo a su ubicación en el aula, tomando sólo la letra inicial del nombre.

El siguiente fragmento de otra observación de clase, en este caso de físico-química de un tercer año, presenta algunas de estas líneas de un modo muy particular. Se trata de una clase en la que el docente propone trabajar los contenidos de la asignatura a partir de un programa con el que cuentan las *netbooks* de Conectar Igualdad.

D2 (docente) escribe en el pizarrón "Uniones químicas". Varios estudiantes hablan entre ellos. D2 agrega "Moléculas". Siguen conversando. D2 camina hacia la parte de atrás del aula. Mira fijo a un estudiante que está de espaldas al pizarrón. "Bueno, coloquen por favor. Molécula: es la unión..." "espere profe, espere", grita Walter. Repite "Molécula es la unión de dos o más átomos, esa unión forma una molécula". Se escucha música de un celular. D2 se acerca a Denise y le pide que apague la música. Vuelve al frente. "Uds. conocen la molécula de agua H₂O". La escribe en el pizarrón. "Si lo tomamos por separado H + O son dos átomos que juntos se llaman molécula". Tres estudiantes copian lo que escribe en el pizarrón. "Gráficamente se representa así". Dibuja en el pizarrón. "¿Qué valor numérico debería tener el oxígeno como subíndice?" Guille dice "1". "Claro, pero cuando no diga nada Uds. saben que el subíndice es 1. Otro ejemplo es el del gas natural de red. Su nombre es butano", escribe CO₄. C + O--- CO₄".

Elías, Mariana y Jimena se empiezan a reír a carcajadas. Miran atentos la pantalla de una *netbook*. D2 se acerca a ellos y los mira. "En biología seguro que vieron el dióxido de carbono, también puede ser un ejemplo. Vuelve al pizarrón e indica: "Pongan así: CO₂. ¿Qué les sugiere Di?" "a 2" dice Guille. "Gráficamente se expresa así". Lo dibuja en el pizarrón. Denise pregunta "¿Va al costado ese?" David mira la tabla periódica. "Ahora abran el *Abogadro*⁸" y les pide que formen la molécula de Dióxido de carbono.

Nico pide que lo ayude porque no abre el programa. Se acerca a su banco. Cecilia y Ana lo llaman y le hacen preguntas sobre cómo agregar los átomos al programa. Muchos conversan. Tamara pone música en su celular. Sube el volumen y se pone a bailar en su banco. Edu la mira y se ríe. Baila también. Se agarran de la mano y cantan "La mano arriba, cintura sola, da media vuelta...". La música se escucha por toda el aula. D2 les pide silencio. Va hacia sus bancos, se para al lado y les vuelve a pedir que la apaguen. Ellos siguen, se ríen. Nico le pide ayuda nuevamente porque luego de reiniciar la *netbook* el programa sigue sin abrir. D2 vuelve al frente, intenta continuar. "Bueno, moléculas biatómicas: en la naturaleza existen elementos que se presentan en forma doble, es decir, que siempre están acompañados. Son 7 elementos: oxígeno, hidrógeno..." sigue. "Chicos, por favor copien" grita. Suena el celular de Cecilia, lo atiende. Conversa y corta. "Era mi hermana", le comenta a su compañera. D2 se detiene a su lado y le pide que no atienda el celular en clase. (Registro de observación de clase de físico-química, 3º año, turno mañana).⁹

Podríamos pensar esta escena como una madeja en la que es imposible encontrar o seguir un hilo. Múltiples diálogos, escenas, movimientos ocurren en simultáneo. El primer punto es, entonces, reconocer allí que nada de lo radial, de lo sucesivo, parece ocurrir, se hace necesario aceptar la simultaneidad en la que suceden las cosas. Cabe retomar aquí la hipótesis de Tyack y Cuban (2001) acerca de cierta forma que se mantiene inalterable en la gramática escolar desde hace un siglo y medio. Por gramática de la escuela los autores entienden al conjunto de reglas que define las maneras en que las instituciones organizan el tiempo y el espacio, clasifican

⁸ Programa de físico-química que permite, entre otras cosas, simular moléculas.

⁹ Los nombres utilizados en los registros de observación de clase son ficticios, a fin de preservar la identidad de los estudiantes y mantener el anonimato. Se han elegido de acuerdo a su ubicación en el aula, tomando sólo la letra inicial del nombre.

a los estudiantes, conforman un saber a enseñarse y estructuran las formas de evaluación y promoción. A primera vista esa gramática escolar parece insistir en organizar tiempo y espacio según unas reglas modernas, sin embargo, estas escenas permiten acercarnos a su descomposición cotidiana aquella que, de a poco, subvierte ese esquema. La cuadrícula se presenta aún como la manera de intentar ubicar a quienes habitan las aulas y sus tiempos continúan definidos por la cadencia del timbre que separa una hora de otra, pero una vez adentro todo eso se descompone y las formas de organización espacio-temporales, la circulación de los cuerpos y el lugar de cada uno al interior del aula se vuelve inaprensible. Algo de esa simultaneidad que el pizarrón ya no consigue ordenar ocurre asociada al uso de las tecnologías.

Las interacciones suceden como parte de una escena en que la computadora se vuelve recurso. Ella misma instala otra lógica de funcionamiento: el reclamo de los alumnos para que el profesor se acerque a trabajar con cada uno. ¿Por qué con cada uno y no al frente? Porque cada estudiante al usar la *netbook* comienza un recorrido propio, individualizado, por lo que la solución a las propias inquietudes solo puede ocurrir en el uno a uno. Es allí donde cada alumno comienza a requerir al profesor de modo aislado y este, luego de haber circulado entre los bancos, no puede más que terminar pidiendo “por favor, copien” como forma de contestar, en el todos, a cada uno. Al igual que en la escena anterior, el pizarrón y el copien parecen ser gesto al que recurrir cuando la simultaneidad rebasa todo. Este posiblemente sea el *quid* de la cuestión cuando el uno a uno ocurre en un espacio diseñado para el todo a todos. Ese “por favor, copien” procura que la clase no se escape entre celulares y demandas infinitas de cada uno. “Por favor, copien” es casi como un grito de auxilio, un pedido para que la clase no se licúe y algo de aquello que se espera que pase, ocurra. Entre carbono, oxígeno, *netbooks* y celulares, allí donde pareciera que las risas ganan el terreno del aula, aparece Guille contestando y dialogando con el docente sobre las moléculas.

Un tiempo y un espacio dislocados que siguen una lógica individual e individualizada – tal como lo imaginó el ideal escolanovista y lo reactualizó el optimismo tecnológico desde fines de siglo –, pero organizados según demandas impredecibles, que llegan según cada momento y circunstancia. La simultaneidad se apodera del aula, el *multitasking* marca el ritmo de los intercambios, una escena donde la clase – como la cátedra, parafraseando a Montessori – quedan ausentes, sino fuera por los Guilles que consiguen seguir el hilo de la conversación con el docente.

En esas escenas podemos advertir que no hay un centro reconocible sobre el que se organiza el recorrido de la palabra y de los cuerpos, sino una permanente circulación de uno y otro. El docente se desplaza por el aula intentando atender las demandas diversas, de muchos unos, que lo convocan: desde dificultades con el programa informático, hasta dudas sobre el contenido de la materia; desde llamadas telefónicas a un celular a la irrupción de la música cuya estridencia lo obliga a detenerse para pedir silencio. Cada circunstancia requiere de una intervención específica y diferenciada del resto. Advertimos el pasaje de una forma de organización

radial a una red. Aquella que se estructura en función de nodos y cuyas interacciones no responden a un núcleo central, sino más bien flujos de intercambios fugaces que circulan en simultáneo y con frecuencia no se cruzan. Vemos, así, una pedagogía que asume las características del uno a uno y una declinación cuerpo a cuerpo (Armella, 2016), que también deviene cuerpo máquina. Flujos de intercambio que quiebran la posibilidad de un eje que estructure el conjunto de las interacciones que tienen lugar en la clase. Flujos discontinuos, interacciones breves y veloces entre estudiantes, entre un estudiante y el docente, o entre estudiantes y distintos soportes tecnológicos que colonizan el aula.

No se trata de un tiempo común a todos, sino de tiempos simultáneos, breves, que suceden en paralelo. Ese devenir del aula de modo desordenado en el cual no queda claro qué hace cada quien y la fatiga se apodera de todos no resulta un hecho *sui generis*. El cuadro del holandés Jan Steen (Figura 1) ofrece cierta perspectiva de ese modo desordenado en las incipientes aulas del siglo 17. La gramática moderna de la clase es resultado de una operación que durante siglos se puso en marcha para construir un modo de organización del espacio y del tiempo en el que muchos niños estarían conviviendo durante largas horas al día. Una tecnología que actuó por medio de la normalización y homogeneización. El siglo 21 nos encuentra, nuevamente, con una escena escolar más cercana a aquella retratada tres siglos atrás a la que la escuela moderna logró consolidar, disciplinando.



Figura 1 – “La escuela del pueblo”, Jan Steen, 1670

Fuente: National Galleries Scotland <<https://www.nationalgalleries.org>>.

Castells (2002) denomina tiempo atemporal a aquel fenómeno propio de la sociedad red en el que el tiempo se comprime y las cosas suceden en simultáneo, rompiéndose así la linealidad de los eventos. Probablemente, debamos agregar aquí modos de lo atemporal o más bien modos flexibles e individualizados de la gestión de sí. La escena escolar ocurre en esa sintonía múltiple, al punto que es difícil de seguir en un registro sin perder de vista que no se trata de hechos o diálogos sucesivos, sino que ocurren todos en el mismo instante, en simultáneo. En nuestro presente, el tiempo lineal, medible y predecible, señala Castells (2002, p. 467), está desapareciendo. En su lugar encuentra una mezcla de tiempos que crean un universo eterno, autosostenido y aleatorio “el tiempo atemporal, utilizando la tecnología para escapar de los contextos de su existencia y apropiarse de cualquier valor que cada momento pueda ofrecer al presente eterno”. Un tiempo cuya morfología es, advierte Bauman (2004), un conjunto de momentos. Y, agregamos, un tiempo cuya regulación recae en el *self*. En otras palabras, esa eternidad del presente se realiza en la materialidad de los cuerpos de alumnos que luego de años de haber pasado por la escuela consiguen cada vez menos aprendizajes.¹⁰

Estas escenas escolares, como tantas otras en las que hemos estado, funcionan bajo la lógica de un tiempo que parece descomponerse, fraccionarse según estímulos específicos que convocan la atención de cada uno y encuentra al docente intentando evitar aquello que a veces parece inevitable. No se trata solo de los elementos dispuestos para fines pedagógicos, como es el caso de las *netbooks*, sino toda una batería de dispositivos tecnológicos que ocupan a cada instante la atención de cada sujeto. Tanto como la *netbook* pudo haber entrado para aprender química o el celular en el bolsillo de un alumno, los usos que ocurren en el aula solo dependen de la red que cada quien se arma para sí.

Al respecto, nos decía una docente de geografía que encuentra impensable “pretender que te escuchen todos juntos” (Entrevista a docente mujer, junio 2016, D3), que advierte imposible que un docente exponga durante dos horas frente a una clase. El docente de la segunda escena por momentos sigue intentando, pero no consigue que todos copien y que todos lo escuchen. Esta docente ya ni lo pretende. Ahora, entre ambos, se abre una brecha y es aquella que busca sin importar un todos, que cada quien trabaje en su tarea.

El aula colonizada tanto por iniciativas pedagógicas que buscan capturar la atención, como subjetividades organizadas bajo estímulo permanente, queda con frecuencia corriendo tras los pasos de una lógica que, proponiendo un seguimiento personal, individualiza, fragmenta y tensa la posibilidad del encuentro con la diversidad que habilita el conocimiento y el diálogo con otros. Modos novedosos de vivir el aula, sus tiempos, sus espacios y sus exigencias: “Es como que no podés contar con mucho tiempo de atención. Se distraen, se dispersan, se aburren... Después vuelven eh” (Entrevista a docente mujer de historia, abril 2014, D4).

¹⁰ Al respecto, se puede consultar el informe del Banco Mundial que establece una distinción entre escolarización y aprendizaje a la vez que advierte que las brechas sociales, en materia de aprendizaje, tienden a ampliarse cada vez más. Disponible en: <<http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>>. Consulta en feb. 2018.

Sin importar si la dispersión del siglo 17 era más o menos disgregada que aquella que parece apoderarse de las aulas en nuestra época, lo que seguramente en el presente ya no ocurrirá es procurar que esa dispersión se resuelva a través de una estrategia docente colectiva:

Ahora la clase no es como las de antes. No podés pretender que te escuchen todos juntos, no podés estar hablando dos horas. Tenés que pensar estrategias para cada momento y te diría para cada chico. Y hay que ir probando. Yo busco que ellos sean los constructores de su aprendizaje. (Docente mujer de Geografía, 2016, D3).

Minuto a minuto, cuerpo a cuerpo, formas de las pedagogías uno a uno que ocurren en un particular modo de la llegada del constructivismo a las políticas, a los aprendizajes y al aula. *Pedagogías psi* denominó Tomaz Tadeu da Silva (1998) a las pedagogías psicocríticas que actúan, o procuran hacerlo, propiciando modos libertarios a través de la acción sobre el ego. *Pedagogías psi* que encuentran a los docentes planificando alternativas minuto a minuto y alumno a alumno en la búsqueda de volverlos activos constructores de aprendizajes.

3 A modo de reflexiones finales

Coincidentes con modos en que el gobierno de los otros se repliega sobre el ego, los sistemas educativos tienden a ofrecer modos de escolarización cada vez más organizados a partir de recorridos individuales y personalizados. Como hemos señalado, las claves a partir de las cuales son hoy pensadas las transformaciones del sistema, de alguna manera, son herederas de la tradición crítica de la pedagogía que encuentran en ideas como experiencia, individualidad, interés y autogestión un modo de inclinar el péndulo, tensando las formas homogeneizantes y disciplinarias de la escuela moderna.

Si detenemos la mirada en la cotidianeidad de la escuela advertimos que la organización del tiempo y espacio se ha visto transformada. En parte acompañada por iniciativas estatales que procuran trastocar la escena escolar, proponiendo nuevas coordenadas que, en busca de la singularidad, intentan seguir trayectorias individuales y recorridos autónomos. En parte siguiendo la cadencia de las nuevas maneras de habitar el aula asociadas a subjetividades configuradas al calor de la cultura digital, los dispositivos móviles, la inmediatez de sus tiempos y de la virtualidad de los espacios. El todo a todos se desvanece en un uno a uno y la clase escolar se diluye entre individualidades que mutan sus modos de estar en el aula minuto a minuto. Modos uno a uno que no consiguen fundar formas comunes de estar en la escuela y de habitar el aula. La forma del "copien" aparece como una búsqueda a veces desesperada de reponer algo de ese todos que brinde algún bálsamo también a la tarea de enseñar en las aulas contemporáneas. Ello, especialmente, en aulas y escuelas que no tienen ninguna capacidad estructural de ocuparse individualmente de los alumnos. Si el cuadro de Steen expresa la antesala del ideal pansófico, las escuelas de hoy se encuentran transitando el devenir de una larga despedida, pero con escasos recursos para evitar una estampida. La imagen de la

escuela prometida en la era digital vuelve sobre el cuadro pero ahora a través de un estar donde el estar recostado llega con nuevas promesas, como es el caso de la escuela Vittra (Figura 2), en las que la autogestión de los aprendizajes parece transitar modos más felices que los que encontramos a diario.



Figura 2 – Escuela Vittra

Fuente: Rosanbosch (2011).

Foto: Kim Wendt.

58

Sobre las bases de la gramática escolar moderna, la lógica de la sociedad de aprendizaje promete un giro revolucionario en los modos de diseño y planificación de los sistemas educativos: allí las tecnologías digitales vienen a cumplir el anhelo de un aprendizaje centrado en el sujeto. El tiempo instantáneo del mundo del *software*, como señala Bauman (2004), es un tiempo sin consecuencias. Instantaneidad supone una satisfacción inmediata, “en el acto”, pero también significa agotamiento y desaparición inmediata del interés. El tiempo/distancia que separa el fin del principio se reduce o tiende a desaparecer casi por completo. La gestión de los aprendizajes sobre la base de la gestión de sí encuentra modos prometedores donde cada quien podrá encontrarse con el saber de maneras autoconstruidas. Vuelve la pregunta acerca de si es posible encontrarse con el saber sin que medie transmisión, sin que, parafraseando a Arendt (2016), quienes están en el mundo indiquen caminos para encontrarse con y en él.

En este marco cabe, a modo de cierre, interrogarse por los elementos de esta transformación que constituyan claves eficaces para la producción y circulación del conocimiento y de la palabra, para la transmisión de saberes y del intercambio con otros, aquello que en definitiva hace de la escuela una institución de la cultura y del encuentro. No se trata de apelar a un pasado romantizado que, quizás, nunca fue sino de afinar la mirada acerca de aquello que *está siendo*. ¿Qué posibilidades tiene la escuela de proponer un tiempo otro, distinto, que siga la cadencia que marca el encuentro con los otros y con el conocimiento, que pueda incluso tensar ese dinamismo desenfrenado que urge a cada instante? ¿Puede la escuela proponer una distancia diferente de la inmediatez entre el principio y el fin de las cosas? ¿Qué intervenciones habilitan diálogos y formas de pensar el mundo

que vayan a contrapelo de los modos dominantes de estar y vincularnos propios de nuestro presente? A lo largo de este artículo, hemos rastreado algunas pistas para acercarnos a esos interrogantes que como el hilo de la madeja que no hace más que desmadejarse y deshacerse en otros muchos. Mientras tanto, como supo señalar Weber (1980), nos quedará decidir en solitario quién es Dios y quién es profeta. En un mientras tanto.

Bibliografía

ALTHUSER, L. *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1975.

ARENDT, H. *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 2016.

ARMELLA, J. Conectar igualdad: o la irrupción de las *netbooks* en la escuela. *La Trama de la Comunicación*, Rosario, v. 20, n. 1, p. 197-215, ene./jun. 2016.

ARMELLA, S.; DAFUNCHIO, S. Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos: sobre las(nuevas) formas de habitar la escuela. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1079-1095, out./dez. 2015.

BAUDELOT, C; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI, 1990.

BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE, 2004.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Barcelona: Akal, 2002.

BOWLES, S.; GINTIS, H. *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI, 1981.

BURBULES, N. *Entrevista a Nicholas Burbules. 2012*. Disponible en: <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/multimedia/entrevista-nicholas-burbules/>>. Acceso en: jul. 2017.

CARLI, S. *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación Argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila; UBA, 2000.

CASTELLS, M. *La Era de la información: la sociedad red*. México: Siglo XXI, 2002. v. 1.

DELEUZE, G. ¿Qué es un dispositivo? En: BALBIER, E. et al. *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p.155-161.

DELEUZE, G. *El poder: curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus, 2014.

- DRUCKER, P. *La sociedad postcapitalista*. Buenos Aires: Sudamericana, 1993.
- DUSSEL, I.; QUEVEDO, L. A. *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana, 2010.
- FOUCAULT, M. El juego de M. Foucault en saber y verdad. *Ornicar*, Paris, n. 10, p. 62-93, juil. 1977.
- FOUCAULT, M. *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE, 2007.
- GRINBERG, S. Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbano marginales. *Claruscuro*: Rosario, Argentina, v. 5, n. 5, p. 110-124, dic. 2006.
- GRINBERG, S. *Educación y poder en el siglo XXI: gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.
- GRINBERG, S. Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: between management and abjection. *Emotion, Space and Society*, v. 4, n. 3, p. 60-71, ago. 2011.
- GRINBERG, S. El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura*, Canoas, v. 17, n. 34, p. 10-31, mai./ago. 2015.
- HAMILTON, D. et al. When performance is the product: problems in the analysis of online distance education. *British Educational Research Journal*, v. 30, n. 6, p. 841-854, 2004.
- ILLICH, I. *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Tierra del Sur, 2006.
- JAMESON, F. *El giro cultural*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1998.
- LAVAL, C. *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la escuela pública*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- MONTESSORI, M. *Manual práctico del método Montessori*. Barcelona: Casa Editora Araluce, 1915.
- NEGROPONTE, N. *Ser digital*. Buenos Aires: Atlántida, 1995.
- ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- ROSANBOSCH. *Escuela Vittra Telefonplan*. Foto Kim Wendt. 2011. Disponible en: <<http://www.rosanbosch.com/es/project/escuela-vittra-telefonplan>>.
- ROSE, N. *Políticas de la vida: biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Unipe, 2012.
- SILVA, T. T. da. Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 59-76, 1998.

SIMONS, M; MASSCHELEIN, J. Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 38, p. 93-102, 2013.

STEEN, J. *La escuela del pueblo*. 1670. Fotografía, col., 81,7 x 108,6 cm. Disponible en: <<https://www.nationalgalleries.org/art-and-artists/5676/school-boys-and-girls>>.

TYACK, D.; CUBAN, L. *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE, 2001.

WEBER, M. *El político y el científico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1980.

Julieta Armella, doctora por la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación, es investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), docente de Sociología de la Educación, miembro del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (Cedesi), Argentina.

Julieta Armella, doutora pela Universidade de Buenos Aires em Ciências da Educação, é pesquisadora assistente do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (Conicet), professora de Sociologia da Educação, membro do Centro de Estudos em Desigualdades, Sujeitos e Instituições (Cedesi), Argentina.

juli.armella@gmail.com

Silvia Grinberg, doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), directora del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (Cedesi) y profesora en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina.

Silvia Grinberg, doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA) e mestre em Ciências Sociais pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). É pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas (Conicet), diretora do Centro de Estudos em Desigualdades, Sujeitos e Instituições (Cedesi) e professora na Escola de Humanidades da Universidade Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina.

grinberg.silvia@gmail.com

Recebido em 4 de setembro de 2017

Aprovado em 18 de janeiro de 2018