

Política, afectos e identidades en América Latina

LUCIANA ANAPIOS Y
CLAUDIA HAMMERSCHMIDT
(Coords.)



Política, afectos e identidades en América Latina

Política, afectos e identidades en América Latina / Anna Hickey-Moody ... [et al.]; coordinación general de Luciana Anapíos; Claudia Hammerschmidt. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Guadalajara: CALAS; San Martín: UNSAM; Jena: Universität Jena; Alemania: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-117-7

1. Política. 2. América Latina. I. Hickey-Moody, Anna II. Anapíos, Luciana, coord. III. Hammerschmidt, Claudia, coord.

CDD 320

Otros descriptores asignados por CLACSO:
Afecto / Identidad / Política / Giro afectivo / Teoría queer /
Feminismos / Emociones / Público / Privado

Corrección: Marcela Alemandi

Diseño de tapa: Ezequiel Cafaro

Diseño interior y maquetado: Eleonora Silva

Política, afectos e identidades en América Latina

Luciana Anapios
y Claudia Hammerschmidt
(Coords.)



GEFÖRDERT VOM





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Política, afectos e identidades en América Latina (Buenos Aires: CLACSO, febrero de 2022).

ISBN 978-987-813-117-7



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar |

www.clacso.org



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Índice

Introducción11

Luciana Anapios y Claudia Hammerschmidt

I. Reconfiguraciones afectivas de la identidad

La política afectiva de la fe23

Anna Hickey-Moody

Comunidades geográficas de pertenencia.

Interrogaciones y aportes que el nuevo materialismo trae consigo.

Comentarios a “La política afectiva de la fe”57

Silvia Grinberg

Afectos y emociones. Cuerpos y espacios en el ocio69

Gisela Paola Kaczan y Agustina González

Infancias “afectadas”. Los niños sobrevivientes en los procesos
de lesa humanidad y los sitios de memoria99

Mariana Eva Pérez y Ulrike Capdepón

Hijas desobedientes. Un uso justo de la vergüenza en la generación
pos-perpetradores en la Argentina131

Mariela Peller

Sobre la distinción entre afectos y emociones. Ventajas y limitaciones.....151
Mariela Solana

II. Reinenciones políticas en contextos de crisis

Las políticas de empoderamiento y la producción de afectos.
El caso del Programa Posadas Turísticas del Paraguay..... 165
Montserrat Fois

De credos y plegarias. Emociones e identidad política en los discursos
de Rodríguez Saá y Duhalde (Argentina, diciembre 2001-enero 2002)..... 185
Mariana Cané Pastorutti

Triunfalismo, derrota y crisis en Colombia.
Corolarios del “Plebiscito por la Paz” de 2016 209
Laura Bonilla Neira y Cristian Acosta Olaya

Duelo, gobierno y pandemia. Políticas del fantasma en México 227
Donovan Adrián Hernández Castellanos

Dinámicas de inclusión gerenciada en escuelas periféricas
de Buenos Aires y Córdoba. Identidades producidas y afectadas
en el cotidiano escolar 251
Cintia Schwamberger, María Cecilia Bocchio y Julieta Armella

La pandemia y los sindicatos: ¿un motor para repensar a largo plazo?
Desafíos y oportunidades para fortalecer la representación del trabajo 265
Tanja Petra Schindewolf

Bienestar emocional. La simplificación de la vida afectiva en el
paradigma hegemónico de la salud mental en tiempos pandémicos..... 283
Oliva López Sánchez

Pensamientos sobre el miedo y el cuidado.
El trabajo doméstico en la pandemia en Chile 305
Rosario Fernández Ossandón

III. Experiencias afectivizadas entre espacios íntimos y públicos

Trauma marica. El lugar de los afectos en el archivo sexo-disidente..... 317

Eduardo Mattio

De admiración, valentía, compañerismo y erotismo.

Huellas afectivas en los cruces entre trayectorias amorosas
y políticas de varones gays argentinos337

Maximiliano Marentes

¡MigrEmos! Emociones y migraciones en un mundo imago-céntrico.

Un estado del arte359

Laura Gherlone

“Darlo todo”. La entrega incondicional como componente fundante
del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI383

Ana Abramowski

Trabajo emocional y disonancias en las relaciones de pareja.

Desafíos teóricos y metodológicos..... 405

Zeyda Rodríguez Morales y Tania Rodríguez Salazar

Afectos, brasilidad y urbanidad. Una aproximación..... 429

Eliana Rosa de Queiroz Barbosa

Sobre los autores y autoras.....453

Dinámicas de inclusión gerenciada en escuelas periféricas de Buenos Aires y Córdoba

Identidades producidas y afectadas en el cotidiano escolar¹

Cintia Schwamberger, María Cecilia Bocchio y Julieta Armella

Introducción

La inclusión aparece en los textos políticos que regulan la escolaridad obligatoria como un futuro más o menos próximo, un *deber ser* de cada espacio institucional. De este modo pareciera enunciar eso que aún no ocurrió y que se propone como centro en la agenda de las políticas públicas desde la sanción de la vigente Ley de Educación Nacional en el año 2006.

En ese punto, Echeíta (2016) afirma que la noción de inclusión se volvió un concepto polisémico y de difícil aplicación, dado que

¹ Una versión más extensa de este texto fue publicada como “Inclusión gerenciada y escolarizaciones *low cost*. Una analítica de episodios en escuelas estatales del Sur Global” en la *Revista Latinoamérica de Inclusión Educativa*, 14(2), 177-190, 2020, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200177>

paradójicamente cobra centralidad en un escenario que, desde finales del siglo XX, arroja de forma creciente a vastos sectores de la población a vivir en los bordes de la exclusión, especialmente en el sur global (Grinberg, 2019). En este contexto, la escuela ha sido y es parte clave de esa trama en tanto se espera que allí ocurran los procesos de inclusión, justamente, de una población que no deja de luchar contra ese borde. Por tanto, la noción de inclusión se ha vuelto la contracara de una sociedad que, como señala Foucault (2013), ha renunciado al pleno empleo y que, en su seno, produce a diario una población *liminar o flotante*.

A partir de los estudios del campo de la gubernamentalidad, abordamos los procesos cotidianos de inclusión en el devenir de la vida escolar en instituciones signadas por múltiples marcas de exclusión. Al respecto, proponemos la noción *inclusión gerenciada* como un modo de acercarnos a la descripción y comprensión de políticas de escolarización que, mientras reclaman el derecho a la inclusión, trasladan la responsabilidad de tales procesos a individuos e instituciones.

Como estrategia metodológica recuperamos, desde un enfoque etnográfico, la noción de episodio, a los efectos de construir una analítica de la vida escolar cotidiana. A partir de la noción de episodio (Darnton, 1987; Youdell, 2010; Armella y Grinberg, 2012) describimos dinámicas de inclusión que se desarrollan en la lógica de la (auto) gerencia y bajo el modo *low cost* (Bocchio, 2020). Realizaremos una caracterización de las tres escuelas para luego detenernos en los resultados de campo que, a modo de episodios, habilitan una analítica en torno a las formas que la inclusión escolar en estos espacios urbanos precisamente, ocurre.

A modo de hipótesis, proponemos que la inclusión educativa en escuelas atravesadas por múltiples desigualdades deviene inclusión gerenciada, esto es, descansa en la capacidad de individuos e instituciones que se vuelven sujetos y objetos de aquello que, se supone, deben resolver los organismos de Estado. Se trata de un clivaje de la inclusión desde el cual es imperativo analizar tanto las lógicas que

operan en detrimento del derecho a la educación como sus efectos en la precarización de quienes hacen escuela cotidianamente.

Marco teórico de referencia

La inclusión, en el campo educativo, aparece en un primer momento vinculada a la educación especial y a los movimientos integracionistas del siglo pasado. A medida que la escuela recibía cada vez a sectores que antes no tenían lugar en las instituciones educativas, sus usos se fueron generalizando hacia una noción de mayor amplitud que refiere a una serie de prácticas que buscan revertir la exclusión de las poblaciones más desfavorecidas. Atendiendo a esta trayectoria, entendemos a la inclusión como el proceso por el cual los sistemas educativos deben realizar transformaciones sistémicas a fin de eliminar las distintas formas de discriminación y exclusión existentes.

En Argentina se pone en marcha a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) del año 2006, cuyo principio rector se vuelve, así, garantizar la educación como derecho bajo la premisa de la eliminación de todo tipo de discriminación, promoviendo políticas de reconocimiento y redistribución de recursos a fin de garantizar una trayectoria escolar obligatoria a partir del nivel inicial, es decir desde los cuatro años de edad y hasta la finalización del nivel secundario. En este contexto, la escuela ha sido y es parte clave de esa trama en tanto se espera que allí ocurran los procesos de inclusión, justamente, de una población que no deja de luchar contra los procesos excluyentes que a diario ocurren en todos los ámbitos de la vida en general. Nos ocupamos en particular de aquello que atañe a los procesos y dinámicas de escolarización de urbes empobrecidas de Argentina.

Nos importa analizar cómo ocurre la inclusión a partir de los estudios sobre la gubernamentalidad (Grinberg, 2020; Veiga-Neto y Lopes, 2012) que en su intersección con la educación nos brindan elementos clave para entender el modo en que las lógicas gerenciales

o de empresa (Foucault, 2013) atraviesan la vida social y proponen determinados mecanismos y tecnologías que irrumpen, se solapan, contraponen y/o yuxtaponen en la escuela. En estas condiciones, referimos a que las instituciones educativas quedan inmersas en las lógicas de la “Nueva Gestión Pública” (NGP), donde la regulación de las conductas se apropia de la vida escolar y deja a docentes y directivos sobrecargados de responsabilidades, pero sin los recursos para hacerles frente, en un particular estado que combina agobio y empuje permanente (Bocchio y Grinberg, 2019). En el día a día escolar, directivos y docentes comprueban que si no lo hacen ellos nadie lo hará. En suma, esto se traduce en una conquista por la inclusión que produce efectos y afectos particulares en la subjetividad docente y deja una huella en la historia de la vida escolar y de los sujetos que asisten a ella.

Las políticas de escolarización en escuelas signadas por múltiples desigualdades y por los mandatos de la nueva gestión pública representan el contexto que afecta y produce las subjetividades que componen la trama escolar donde la inclusión adquiere múltiples sentidos. Entendemos junto a Deleuze (1980) que el afecto es un devenir que altera las potencias de nuestros cuerpos y de los otros, de formas impredecibles, por tanto importa aquí la pregunta sobre aquello que ocurre cuando, en tiempos de austeridad y precariedad, la inclusión depende de la capacidad de gerencia que los organismos gubernamentales delegan en las instituciones y los actores educativos para hacer de la inclusión un derecho posible. A partir de ello, a través del concepto de inclusión gerenciada, proponemos comprender la trama más frágil y sensible de la hechura de la inclusión en espacios marcados por una materialidad particular de la cual, se sale afectado.

Como ya introdujimos, la noción *inclusión gerenciada* es un modo de acercarnos a la descripción y comprensión de políticas de escolarización que, mientras reclaman inclusión, trasladan la responsabilidad de la gestión a quienes la ponen en marcha. Es en la lógica de una inclusión que se gerencia donde advertimos que cobra

relevancia la analogía con lo *low cost*, es decir el bajo coste empresarial –que se corresponde con un modelo de negocios basado en la eficiencia de los recursos invertidos para reducir el costo del servicio y masificar los niveles de consumo (Vals, 2013) – y las lógicas de gerenciamiento de las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana (Grinberg, 2020), donde las prácticas de inclusión devienen en escolarizaciones *low cost* (Bocchio, 2019). Es decir, se convierten en escolarizaciones que dependen de la maximización de los siempre insuficientes recursos disponibles en las escuelas, particularmente los materiales y humanos, bajo lógicas de rendimiento y agencia de los sujetos que participan, donde inclusión se presenta como imperativo que atraviesa, de diferentes formas, la subjetividad de quienes están en la escuela.

En suma, la noción de *inclusión gerenciada* representa un modo de describir un clivaje de la inclusión que nos interpela tanto en el análisis de los contextos escolares singulares/locales, signados por la precaridad (Butler, 2010), como en la descripción de los efectos de subjetivación y precarización de quienes hacen escuela cotidianamente. Entendemos que tales efectos constituyen también una realidad global que signa nuestro tiempo. Retomando a Esposito (2005), la complejidad inherente a estas dinámicas se produce en un interjuego donde la protección de la vida y su desamparo se combaten no tanto en la negación sino en el rodeo. Así, señala:

La figura dialéctica que de este modo se bosqueja es la de inclusión excluyente o de la exclusión mediante la inclusión. El veneno es vencido por el organismo no cuando es expulsado fuera de él, sino cuando de algún modo llega a formar parte de este. Ya se decía: más que a una afirmación, la lógica inmunitaria remite a una no-negación, a la negación de una negación. Lo negativo no sólo sobrevive a su cura, sino que constituye la condición de eficacia de ésta... un negativo menor destinado a bloquear el mayor peso, pero en el interior del mismo lenguaje (p. 18).

De forma que la tensión inclusión-exclusión en las dinámicas cotidianas de la escolaridad coloca a las escuelas ante la imperiosa necesidad de gestionar aquello que sistémicamente solo puede ser resuelto por fuera de ellas –llámese condiciones materiales o elementos didácticos– y con recursos que la institución debe autogestionar/generar. Proponemos que también allí se produce un plus que es objeto de atención: la escuela en los barrios más empobrecidos del sur global es y se hace en estas tensiones y en ellas se producen un sinnúmero de luchas y fugas sobre las que es clave detener la mirada. No se trata solo de un padecer, sino de sujetos que pujan y luchan en tanto la inclusión-exclusión no deja de ser parte de la gubernamentalidad contemporánea.

Metodología

Esta ponencia retoma el trabajo en terreno de tres investigaciones cualitativas anudadas en un proyecto marco que recupera aportes de la etnografía educativa (Rockwel y Anderson-Levitt, 2015), con foco en una analítica de las tensiones de la inclusión, en la cotidianeidad de escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana. Aquí, entonces, trabajamos a partir de la noción de episodio (Darnton, 1987; Youdell, 2010; Armella y Grinberg, 2012) que se despliega en la vida cotidiana de las escuelas donde la inclusión se (auto)gerencia bajo el modo *low cost* (Bocchio, 2020).

El análisis de episodios ha sido y es utilizado como herramienta metodológica en las investigaciones de aquella corriente que se denominó *microhistoria* en la segunda mitad del siglo XX, que comienza a centrar su atención en los sujetos y en el modo en que estos piensan el mundo, atendiendo no a grandes acontecimientos sino a pequeños e incluso extraños episodios de la vida cotidiana.

En el campo de la educación, el análisis de episodios ha sido trabajado por estudios etnográficos postestructuralistas aunque aún es un recurso escasamente explorado (Youdell, 2010; Armella

y Grinberg, 2012). Es esa posibilidad de ubicar fragmentos o pequeños sucesos de la vida cotidiana de las escuelas en la historia aquello que los convierte en un elemento sugerente que permite, asimismo, reconocer procesos de conformación, reconfiguración y pliegues en la subjetividad de quienes transitan territorios escolares abyectos como los que son aquí objeto de debate. Desde esta perspectiva, a continuación caracterizamos tres escuelas para luego detenernos en los resultados que, a modo de episodios, habilitan una analítica en torno a las formas de la inclusión escolar en estos espacios urbanos.

Escuela 1. Se trata de una escuela secundaria ubicada en una de las denominadas *villas miseria o slums* de la región metropolitana de Buenos Aires. Un territorio próximo al Río Reconquista, uno de los más contaminados del país, y de las áreas de relleno sanitario del CEAMSE, empresa que recoge y procesa los residuos de la Ciudad de Buenos Aires y del área metropolitana de la provincia de Buenos Aires.

Escuela 2. Se trata de una escuela de gestión estatal de educación especial para estudiantes con discapacidad intelectual emplazada en el primer cordón de la región metropolitana de Buenos Aires. La escuela es de jornada completa y cuenta con los servicios alimentarios para los casi quinientos estudiantes que asisten a diario. Si bien esta escuela no se encuentra cercana a ninguna de las villas del Partido, recibe en un 60% a estudiantes que provienen de los barrios más empobrecidos de la ciudad, emplazados a la ribera del río mencionado con anterioridad.

Escuela 3. La escuela secundaria se ubica en una ciudad-barrio, al noreste de la Ciudad de Córdoba, los vecinos la bautizaron *Barrio 29 de Mayo: Ciudad de Mis Cuartetos*. La escuela se encuentra ubicada en la parte más baja del complejo habitacional, por tanto, las cloacas en estado permanente de colapso atraviesan el ingreso a la escuela, el “paisaje” escolar también incluye un basural en la parte trasera de la escuela, que linda con el patio de recreo y el espacio al aire libre para educación física.

Episodios

Ser director y electricista

Estamos en viaje a la escuela cuando Carlos, su director, nos llama para avisarnos que tienen que cerrarla. Están comunicándose con las familias para que pasen a retirar a cada estudiante.

Una vez más, se está inundando. Llueve hace días, pero ahora también “llueve desde abajo”, dice con voz de cansada resignación. Expresa:

Es un peligro, por las infecciones que puede dar esto. Pero el problema es que no saben cómo resolverlo porque no se encuentra la cámara séptica. Y los chicos van a quedar de nuevo sin clases por varios días... o semanas. Y ya vienen con muchas interrupciones, hubo jornadas en las que la falta de tubos de luz en las aulas hizo que no pudieran tener clase por horas, las aulas estaban prácticamente a oscuras... y ¿podés creer que los tubos que nos mandaron desde el consejo escolar no los pudimos colocar porque tenían otra toma? A veces lamento ser tan torpe con mis manos. Porque si no me podría poner a arreglar y tal vez ganaríamos tiempo... Y los chicos podrían tener clases antes. (Escuela 1. Registro de campo, agosto de 2019)

Carlos, en ese hacer encarnado en quien dirige una escuela en un asentamiento precario, como es su caso, ya no se queja de las condiciones de la infraestructura escolar, las conoce, las vive a diario y sabe que si quiere que la institución siga funcionando la única forma de torcerlas es actuando local y milimétricamente: ganar tiempo es la clave, siempre.

A continuación, en este segundo episodio, las cañerías dan que hablar, atraviesan el día a día de la escuela y van más allá de sus paredes.

Lo que natura da

Es momento de recreo y salimos con el grupo y la docente al patio de atrás. La escuela se encuentra inundada de intensos olores, entre ellos, los que provienen del desecho cloacal. Nos encontramos con la directora que, a la vez, es la encargada de uno de los grupos más pequeños debido a que la docente ese día se encuentra ausente por problemas de salud. En esos diez minutos que compartimos ese recreo sucede la siguiente conversación:

(D1): –De nuevo hay olor en la escuela, no se puede ni comer.

(Directora): –Sí, no te preocupes que ya me encargué de gestionar para que venga el intendente a arreglar las cloacas. Y como estamos en plena campaña electoral seguro nos cumplen el pedido.

(D1): –¿Cómo hiciste?

(Directora): –Callate que el sábado fui a la verdulería, me encontré a la mujer del intendente. Viste que viven por acá cerca. Me di cuenta que era ella y empecé a hablarle. Me dijo que llame al despacho y que hable para concertar una entrevista con el intendente y le cuente sobre el tema. Así que la semana que viene tenemos una reunión con el intendente [lo expresa entusiasmada y contenta].

(D1): –Qué bueno.

(Directora): –Sí, seguro vas vos y de paso le contas lo del trabajo que están haciendo sobre el cuidado del ambiente.

(D1): –Bueno dale ningún problema, todo sea para que nos pongan las cloacas.

(Directora): –Sí, no solo eso, hagamos una lista de todo lo que necesitamos, las cloacas, las veredas, la caldera, todo, así conseguimos la mayor cantidad de cosas y no nos olvidamos de nada.

(Escuela 2. Registro de campo, septiembre de 2019).

Aprovechar las compras en la verdulería como ocasión de reclamo podría ser parte de una comedia de enredos, sin embargo, no lo es.

Tampoco es la primera forma del reclamo, sino el modo en que la oportunidad hace al sujeto. Tampoco lo es la siguiente escena en donde la escuela debe acordar con la comisaría cómo hacer para que entren ambulancias a asistir a los estudiantes o limpiar un calabozo para que funcione de depósito de computadoras en el receso de verano. El siguiente episodio remite a ello.

Sobre la alianza con la comunidad “policíaca”

Dice la directora: “Yo tengo un contrato con el comisario, eso me viene salvando”. Ante la imposibilidad de pagar un seguro médico en caso de accidentes en el espacio escolar (costo que –la directora aclara– las empresas privadas de asistencia a domicilio aumentan para no ingresar al barrio) el acuerdo es, en palabras de la propia directora: “Yo lo llamo al comisario, él llama el 107 y sacamos al pibe a la calle que es lugar donde el 107 tiene licencia para intervenir”.

Al hablar de los escasos recursos con los que cuenta una escuela cuya especialidad son las artes visuales, la directora comenta que hacia final de 2019 recibieron, por única vez, un carrito con netbooks provenientes del programa Aprender Conectados. Nuevamente el comisario aparece en escena y entre risas lo evoca: “Directora, ya le limpié el calabozo para que venga a guardar las computadoras por el verano” (Escuela 3. Registro de campo, marzo de 2020).

¿Qué elementos hilvanan esta serie de episodios? ¿Cuáles son las regularidades que hacen de ellos escenas singulares y a la vez capaces de narrar el presente en la cotidianeidad de las escuelas? ¿Qué *dicen* acerca de las formas que asume la inclusión educativa en el siglo XXI? Como señalamos, todos son episodios que en su narración resultan entre fantásticos o increíbles, e, incluso, podrían pensarse como situaciones de excepción. Sin embargo, se trata de escenas que atraviesan la cotidianeidad de las escuelas y por tanto permiten comprender mucho de la hechura de la escolaridad en estos espacios de la urbe. Una materialidad que explica mucho acerca de las condiciones en que se despliegan distintos procesos de inclusión escolar.

Conclusiones

Los fragmentos de escenas aquí recuperadas muestran de modo extremo esa inclusión-excluyente de la que habla Esposito (2005), una inclusión que no deja de negar la exclusión en tanto la materialidad de la vida escolar no hace más que estallar y desbordar(se). Son retazos de una escena cotidiana en las escuelas donde realizamos nuestros trabajos de investigación. No se constituyen como una totalidad homogeneizante de todas las escuelas sino que se conforman como parte de una trama que involucra múltiples afecciones y efectos cotidianos tanto en la materialidad de la institución como en la materialidad de los cuerpos que hacen escuela. Son flashes que devuelven parte de una fotografía que caracteriza a la cotidianidad de muchas de las escuelas que se emplazan en estos territorios. Lejos de expresar una mirada que devuelva desprecio o no reconocimiento, tanto docentes, directivos y supervisores son la clave de ese plus que permite ver la fotografía completa de lo que a diario ocurre en las escuelas. Ese plus, que se materializa a través del compromiso y la responsabilidad que encarnan los actores intervinientes en las escenas, es lo que hace posible que la escuela abra sus puertas y que algo del orden de la escolaridad allí ocurra. Así, las cañerías explotadas son mucho más que una metáfora, se vuelven episodio.

Episodios en los que no sólo se confirma ese desborde, sino que se observa otro plus que también es recurrente. Los tres directivos están cansados de esperar los tiempos del Estado y toman la iniciativa para “enmendar” la situación, hacen lo que pueden con los recursos que encuentran para resolver los problemas que surgen y urgen. Entonces ¿qué significa (auto)gerenciar la inclusión? Podemos decir que son las maneras contemporáneas a través de las cuales se gestionan por cuenta propia las condiciones para ser y hacer escuela. Hablamos de condiciones de extrema desigualdad que obligan a directivos y docentes a autogestionarlo todo para que la escolarización de sus estudiantes sea posible.

En estos episodios cotidianos estamos ante una serie de elementos que se repiten y articulan: la *soledad* de quienes cargan el peso de gestionarlo todo sin tener (casi) nada; el encuentro con *interlocutores estratégicos* (la mujer del intendente o el comisario) en los *extramuros de la escuela* (en la verdulería, en la comisaría) que permite que algo del intramuros escolar funcione.

Estos eventos tienen, desde nuestra lectura, un hilo conductor que los aglutina: una materialidad atravesada por la ausencia o deficiencia de urbanización en la que están emplazadas las escuelas. En otras palabras, cuando referimos a inclusión gerenciada hablamos de la búsqueda permanente de superar, en la lógica de la autoayuda, la carencia de condiciones para ser escuela que el Estado si garantiza a los sectores “en riesgo de exclusión social y educativa”.

Queremos ser incisivas, el Estado en sus acciones produce efectos y afectos tanto en las propias instituciones como en los sujetos que allí concurren, en los episodios descritos se evidencia que, si las cloacas colapsan y no puede haber clases, esas son las condiciones reales de la materialidad estatal, aquellas que el Estado está administrando para garantizar la inclusión educativa. Esta es la cara más visible de la inclusión-excluyente, aquella “práctica homeopática de protección que excluye incluyendo y afirma negando” (Esposito, 2005, p. 18). Asimismo, entendemos que en las marcas que deja, algo del orden de lo no esperado también ocurre. Son las formas de las resistencias cotidianas que los episodios también expresan.

Hablamos de una inclusión gerenciada cuya precariedad cotidiana confirma, que, aun dotando a las escuelas de escasos recursos estatales, el objetivo de escolarizar a quienes históricamente estuvieron fuera del sistema educativo se mantiene vigente. Como en las empresas *low cost*, ellas, en sus huecos, habilitan la circulación de una población abyecta cuya sola presencia no hace más que provocar. Y, en ella, en esa provocación descansa parte de las luchas contemporáneas que tienen a las escuelas como protagonistas clave. Cabe la posibilidad de abrir un interrogante: ¿si estos directivos no hiciesen este trabajo qué escolarizaciones tendríamos?

Bibliografía

Armella, J. y Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo y Pensamiento*, 31(61), 108-124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-61.hhec>

Bocchio, M. C. y Grinberg, S. (2019). Management times as moral regulation in Argentina. A study at the everyday work of a secondary school principal. *International Journal of Leadership in Education*, 22(1), 91-101. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1543539>

Bocchio, M. C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las ciudades-barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la provincia de Córdoba. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(2), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3178>

Bocchio, M. C. (2020). Virajes en las políticas de inclusión social y educativa para garantizar la Educación Secundaria Obligatoria. Un estudio en ciudades-barrios de Córdoba, Argentina. *Cuadernos de Humanidades*, 31, 77-92.

Bocchio, M. C. y Villagrán, C. A. (2020). Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana. Estudios de caso en dos provincias argentinas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30(2), 365-380. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-283>

Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.

Darnton, R. (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Deleuze, G. (1980). *Diálogos*. Madrid: Pre-Textos.

Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Esposito, R. (2005). *Inmunitas: protección y negación de la vida*. España: Amorrortu.

Foucault, M. (2013). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Grinberg, S. (2019). Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 560-577. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1565991>

Grinberg, S. (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19-39. <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>

Rockwell, E. y Anderson-Levitt, K. (2015). Importantes corrientes de pesquisa etnográfica sobre educação: Maiorias, minorias emigrações através das Américas. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 1129-1135. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508148880>

Valls, J. F. (2013). Más allá del “low cost”, productos, precios y marcas en el nuevo escenario de la sensibilidad al precio. *Asociación para el Progreso de la Dirección*, 283, 14-16.

Youdell, D. (2010). Queer outings: Uncomfortable stories about the subjects of poststructural school ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(1), 87-100. <https://doi.org/10.1080/09518390903447168>