

Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental*

*Sofía Dafuncho***

*Silvia Grinberg****

Recibido: 20 de septiembre de 2013

Aprobado: 15 de noviembre de 2013

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article

Dafuncho, S., Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), pp. 245-269.

Resumen

En este artículo abordamos la pregunta por la educación en el espacio urbano, entendiendo que las formas de la producción y reproducción de la desigualdad y la pobreza requieren volver a preguntarse por el *milieu* al que se refería Foucault (1999). En el siglo XXI en las metrópolis

* Trabajo clasificado como artículo de reflexión. Desarrollado en el Marco de la Tesis Doctoral "Dispositivos pedagógicos y experiencia de escolaridad de estudiantes de escuelas secundarios emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental" con la dirección de la doctora. Silvia Grinberg en la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

** Becaria de doctorado CONICET. Estudiante del Doctorado en Educación Universidad de Buenos Aires, Argentina. Licenciada en Educación con orientación en Intervención en la diversidad socio-cultural, Universidad Nacional de San Martín. Profesora del Centro de Estudios en Pedagogías contemporáneas de la Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Contacto: sofidafu@hotmail.com

*** Investigadora CONICET. Doctora en Educación Universidad de Buenos Aires. Master en Ciencias Sociales con orientación en Educación Flacso, Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires, Argentina. Directora del Centro de Estudios en Pedagogías contemporáneas de la Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Contacto: grinberg.silvia@gmail.com

ISSN: 2011-8643, *Magistro*, vol. 7, n.º 14, junio-diciembre de 2013, pp. 245-269



latinoamericanas, no solo (ver, entre otros, Davies, 2008; Chatarjee, 2009) escuela, pobreza y territorio urbano se entrelazan de modos muy particulares en las formas de la degradación ambiental y definen las formas que ha ido asumiendo la pobreza en el siglo XX. La educación no solo no escapa a ese círculo sino que se ensambla de múltiples maneras particulares. Las fuerzas en pugna que involucra la vida urbana se *experimentan* en la escuela de múltiples formas, tanto por las esperanzas que la educación promete a la sociedad como debido a que las velocidades tan dispares del habitar la ciudad, se encuentran de muy diversos modos en el espacio escolar. En este trabajo nos centramos en una de esas líneas: las formas de estar-siendo de los estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental en la escuela secundaria. Ello, especialmente, entendiendo que la vida en estos barrios queda, de muy diversos modos, atravesada en los hilos de aquello que, sin duda, se constituye en mojón clave de la producción y reproducción de la desigualdad en la actualidad. Nos preguntamos por los modos en que esas vidas, esas experiencias –traumática, contenida y producida en el contexto de ambientes urbanos hiperdegradados– se hacen presentes en la escuela.

Palabras clave: Biopolítica, experiencia de la escolaridad, pobreza urbana, degradación ambiental, sociedades de gerenciamiento.

En nuestros oídos están tantos lamentos de Miseria. En nuestros cuerpos el sanado interior de Volcanes sofocados. En nuestras cabezas, la erupción de la Rebelión. ¿Cómo puede haber calma cuando la tormenta aún no ha venido? Linton Kwesi Johnson.



Biopolitics and experience of schooling in contexts of extreme urban poverty and environmental degradation

Abstract

In this article we approach the question of education in urban space, understanding that the forms of production and reproduction of inequality and poverty require to question once again about the *milieu* referred to by Foucault (1999). In the XXI century in Latin American metropolises, but not only (see, among others, Davies, 2008; Chatarjee, 2009), school, poverty and urban areas are intertwined in very particularly ways in the forms of environmental degradation and define the forms assumed by poverty in the XXth century. Education does not only escape this circle but it assembles in multiple specific ways. The opposing forces involving urban life are *experienced* in school in multiple forms, by hopes that education promises to society as well as by the uneven speeds of inhabiting the city, are found in many different ways within the school space. In this work we focus on one of these lines: the forms of to be-being of students living in contexts of extreme urban poverty and environmental degradation in high school. This, especially, understanding that life in these neighborhoods is, in very different ways, intertwined with the threads of that which, undoubtedly, constitutes a key milestone in the production and reproduction of today's inequality. We inquire about the ways in which these lives, these experiences –traumatic, contained and produced in the context of hyper-degraded urban environments– are present in schools.


Keywords: Biopolitics, experience of schooling, urban poverty, environmental degradation, management societies.

La biopolitique et l'expérience de la scolarité dans des contextes de pauvreté urbaine extrême et de dégradation du milieu

Résumé

Dans cet article, nous abordons la question de l'éducation dans l'espace urbain, étant conscients du fait que les modes de production et de reproduction de l'iniquité et de la pauvreté nous obligent à nous poser de nouveau des questions sur le *milieu*, notion à laquelle faisait allusion Foucault (1999). Au XXI^{ème} siècle, dans les métropoles latino-américaines, école, pauvreté et territoire urbain non seulement l'école, la pauvreté et le territoire urbain sont imbriquées de manières très singulières dans les modalités de la détérioration du milieu mais elles définissent les formes caractéristiques de la pauvreté depuis le XX^{ème} siècle (voir, entre autres, Davies, 2008; Chatarjee, 2009). L'éducation non seulement n'échappe-t-elle à ce cercle mais elle s'y assemble de manières diverses et singulières. Les forces en lutte présentes dans la vie urbaine sont vécues à l'école de façons différentes dans l'espace scolaire et cela à cause tant des espoirs que l'éducation fait naître dans la société qu'à cause de la rencontre dans cet espace des vélocités tellement diverses de la vie dans les villes. Le noyau de cet article est justement une de ces lignes : les manières d'être-vivre des étudiants qui habitent dans de contextes de pauvreté urbaine extrême et la détérioration du milieu dans l'enseignement secondaire. En effet, la vie dans ces quartiers est imbriquée de façons différentes dans les fils de ce qui est sans doute aujourd'hui la borne clé de la production et la reproduction de l'iniquité. Nous nous questionnons sur les manières dans lesquelles ces vies, ces expériences –traumatiques, retenues et produites dans le contexte des milieux urbains hyper-dégradés– sont présentes dans l'école.

Mots-clés: Biopolitique, vécu de la scolarité, pauvreté urbaine, dégradation du milieu, sociétés de la gestion.

 Universidad Santo Tomás, Maestría en Educación

Introducción

Los últimos años del siglo XX y principios del siglo XXI, se han caracterizado por la sucesión de crisis y cambios que han abarcado diferentes dimensiones de la vida social, y que, entre otros aspectos, trajeron aparejados procesos de reconfiguración de los territorios urbanos (Harvey, 1998) ocurridos bajo la lógica de la metropolización selectiva de la urbe (Prevot Schapira, 2001). Ello, en áreas como la región metropolitana de la ciudad de Buenos Aires, donde se desarrolla la investigación que da origen a este artículo, se expresó en el crecimiento de las condiciones de hacinamiento, pauperización y de las ya existentes “villas miserias”¹. En este marco la pregunta por la ciudad, por la configuración de la vida en la urbe adquiere especial centralidad y nos devuelve a la interrogación que, en clave biopolítica, realizaba Foucault (1999) sobre la constitución histórica de nuestra moderna vida urbana. En el presente esa biohistoria se mueve entre la rapidez de las autopistas y los barrios que se yerguen a la vera de esos corredores, donde pobreza y ambiente se combinan de manera trágica.

Ese estar a la vera del camino de los enclaves más pobres de las ciudades no constituye un dato menor. Si bien son miles los autos que pasan a diario, es poco lo que queda en la retina como modo de testificar esa tracción que atraviesa la vida, y/o más bien las políticas sobre la vida en el siglo XXI. En este artículo abordamos la pregunta por la educación en el espacio urbano, entendiendo que las formas de la producción y reproducción de la desigualdad y la pobreza requieren volver a preguntarse por el *milleu* al que se refería Foucault (1999). En el siglo XXI en las metrópolis latinoamericanas, no solo (ver, entre otros, Davies, Chatarjee, 2009) escuela, pobreza y territorio urbano se entrelazan de modos muy particulares en las formas de la degradación ambiental y definen las formas que ha ido asumiendo la pobreza en el siglo XX. La educación no solo no escapa a ese círculo sino que se ensambla de múltiples maneras particulares.

Las fuerzas en pugna que involucra la vida urbana se *experimentan* en la escuela de múltiples formas, tanto por las esperanzas que la educación

1 La noción de villa miseria se remonta a mediados del siglo XX y refiere a los espacios urbanos más pobres de la ciudad. Estos barrios suelen recibir en los diferentes países de América Latina diversos nombres como chavolas, cantegriles y/o favelas, entre otros.

promete a la sociedad como porque las velocidades, tan dispares del habitar la ciudad, se encuentran de muy diversos modos en el espacio escolar. En este trabajo nos centramos en una de esas líneas: las formas de estar-siendo de los estudiantes que viven en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental en la escuela secundaria. Ello, especialmente, entendiendo que la vida en estos barrios queda, de muy diversos modos, atravesada en los hilos de aquello que, sin duda, se constituye en mojon clave de la producción y reproducción de la desigualdad en la actualidad. Es aquí donde nos preguntamos por los modos en que esas vidas, esas experiencias –traumática, contenida y producida en el contexto de ambientes urbanos hiperdegradados– se hacen presentes en la escuela. Es aquí donde recuperamos la noción de lo abyecto (Kristeva, 1988; Deleuze y Guattari, 1995; Butler, 2002; Grinberg, 2009), para referir a la posición social que suelen ocupar sujetos, barrios y/o instituciones que como la escuela se encuentran a la vera de los corredores urbanos. Si lo abyecto, como señala Kristeva, es aquello que aparece amenazando a narciso, el deseo que corre por la autopista, al toparse con los barrios más pobres, deviene miedo abyecto a carecer. En palabras de Deleuze y Guattari, ese miedo no lo pronuncian los pobres, *“no es el deseo el que expresa una carencia molar en el sujeto, sino la organización molar la que destituye el deseo de su ser objetivo”* (1995, p. 34).

Es en este marco que nos proponemos describir las líneas de fuerzas que modulan la experiencia de la escolaridad a través de las significaciones que los estudiantes elaboran sobre sus vidas, sus condiciones y cómo estas circulan y producen modos de la cotidianeidad escolar. Proponemos que esas vidas –su transcurrir fuera y dentro de la institución, su cotidianeidad, su producción y reproducción material y simbólica–, están presentes en la escuela y afectan de maneras contradictorias y yuxtapuestas los modos de hacer en estos espacios urbanos. Nos centramos, a la vez, en los docentes recepto-productores que elaboran estas significaciones y vidas abyectas.

La pregunta por la escolaridad atravesada por la cuestión urbana adquiere especial centralidad en el presente, donde la lógica gerencial nos ha dejado a sujetos e instituciones teniendo que desarrollar, constantemente, estrategias de supervivencia para mantenernos en pie. Estrategias que se balancean entre la desesperanza de no saber qué hacer y el exceso de

voluntarismo para salir adelante. Bajo esta lógica los sujetos y las instituciones han quedado librados a la gestión de sí, de manera que, cada vez más, las escuelas están atravesadas por las relaciones de fuerza propias del espacio urbano en el que están emplazadas. Así, observamos docentes levantando paredes, pintando la escuela, buscando a los jóvenes para que regresen a la escuela, junto al nihilismo repetido de “con estos chicos nada se puede hacer”. Nos referimos, a las dinámicas propias de la era del *gerenciamiento* (Grinberg, 2008), que han contribuido a profundizar los procesos de fragmentación y segmentación de los sistemas educativos, acrecentado la desigualdad y la exclusión social (Tiramonti, 2004; Llomovatte y Kaplan, 2005). En el marco de las políticas del *workfare*, caracterizadas por la traslación de la responsabilidad hacia los individuos y/o las comunidades (Rose, 1999; Dean, 1999; Grinberg, 2008), las escuelas han quedado con la tarea de gestionar sus condiciones de funcionamiento como parte de las políticas propias de la sociedad de empresa (Foucault, 2006).

Así, en el devenir de la vida escolar la confusión muchas veces parece apoderarse de la vida escolar, donde el grito de un estudiante se dirige entre el descontrol y la necesidad de vocear fuerte aquello que parece no escucharse, o que la retina no parece poder retener. Es por ello que nos referimos en este trabajo a los silencios que gritan, alaridos en el silencio de una foto que, como señalamos más adelante, tomaron los jóvenes de la escuela a la que le pusieron este título.

En este trabajo, desde la perspectiva de la pregunta por la biopolítica y los estudios de la *gubernamentalidad*, nos centramos en la cotidianidad escolar y nos proponemos avanzar en la descripción de los dispositivos tal como son vividos en la experiencia por estudiantes en escuelas secundarias del área metropolitana de Buenos Aires. Dicho de otro modo, nos interesan los procesos y dinámicas de la cotidianidad escolar, tal como ocurren, se ensamblan y se producen en la vida diaria de las instituciones. La noción de experiencia nos permite, a través de Foucault, identificar los modos en que esas complejas tramas de vida se ensamblan y entrelazan en la vida de los sujetos y las instituciones.

Biopolítica, urbe y experiencia en las sociedades de gerenciamiento

Biopolítica y gubernamentalidad en los textos y/o en los cursos dictados por Foucault, se vuelven artefactos conceptuales en los que, si bien, la distinción es fundamental, ocurre también que allí donde señala que va a hablar de biopolítica termina hablando de la gubernamentalidad. Uno y otro término se encuentran múltiplemente cruzados y atravesados por la preocupación acerca de los modos en que el saber, la política y el estado se vuelven hacia la vida de la población, a través de ese fenómeno fundamental del siglo XIX que implicó la consideración de la vida por parte del poder; ese proceso, a través del cual la muerte deja ese lugar de ceremonia brillante y pasa a ocupar un lugar tabú; esa estatización de la vida que implicó la consideración del estado como lugar garante y protector, no de los individuos sino de la población. Proceso histórico, prácticas, que dadas las particularidades del presente trabajo, caben resaltar ya que se producen en las ciudades y/o con la imposición de la sociedad urbana. La urbe pasa a ser lugar de la vida civilizada, de expresión y realización de la regularización de la vida que implicó la acción política desde el siglo XIX. La libertad, hacia el siglo XVIII, pertenece a las ciudades y los criollos latinoamericanos no solo no van a dejar de encarnar ese principio, sino que van a centrar fuertemente en ese relato gran parte de las disputas y acciones políticas (Castro Gómez, 2010).

Desde fines del siglo XX, la ciudad ha pasado, nuevamente, a ocupar un lugar central en los debates sobre la vida social en el mundo globalizado. En la bibliografía suele resaltarse el papel central de la vida urbana en el siglo XXI. Por una lado referidas a las élites globalizadas que hacen inversiones productivas y tecnológicas en las principales ciudades del mundo, que se constituyen en un espacio fundamental como nodos para tomar y poner en marcha decisiones políticas, económicas y culturales. Por el otro, la vida urbana más compleja, fragmentada en redes y restringida para importantes sectores de la población quienes quedan cada vez más viviendo en espacios relegados, y, en lo que respecta a la metrópolis del tercer mundo, degradados. Si biopolítica, tal como lo señalaba Foucault, aparecía ligada a la administración y acción política sobre la vida de esa categoría *sui generis* que aparece habitando la ciudad: La población, cabe

preguntarse, ahora, por las formas que adquieren estas políticas cuando, “la política vital (o vitalpolitics) de nuestra centuria se ve bien diferente. Ya no está limitada por lo polos salud-enfermedad, no se focaliza en eliminar la patología para proteger el destino de la Nación. Más bien se ocupa del crecimiento de nuestras capacidades para controlar, gestionar, remodelar y modular las capacidades vitales de los seres humanos en tanto criaturas vivientes” (Rose, 2007, p. 3).

Nos encontramos viviendo tiempos gerenciales (Grinberg, 2008), donde los principios que offician como ejes rectores de la vida nos llaman a *empoderarnos* y actuar sobre nosotros mismos, a elevar nuestras capacidades. Los individuos y las instituciones somos llamados al compromiso, a la responsabilidad compartida, a devenir seres flexibles para enfrentar los cambios constantes. Los ciudadanos debemos hacernos cargo de nuestra vida, debemos preocuparnos y ocuparnos por la salud, la seguridad, la educación. En un mundo donde la cultura “easy”² representa el ideal de sociedad, el discurso de la autoayuda, del “hágalo usted mismo”, invaden día a día los distintos ámbitos sociales.

En este escenario lo urbano, la gestión de lo urbano, se ha ido acoplado a la gestión de los diversos fragmentos que crecieron al calor del desarrollo dispar propio de las metrópolis. Si bien esto afecta diversos aspectos de la vida social, las ciudades son especialmente sensibles a la cuestión ambiental en los barrios más pobres, donde las redes de agua potable, de desagües cloacales y pluviales, de energía, de recolección de residuos y de transporte suelen ser aspectos críticos. Es en esos barrios donde el gobierno se presenta como *empoderamiento* de la comunidad local (Grinberg, Gutierrez y Martiñan, 2012), y estas cuestiones se entrelazan en su forma más extrema y perversa. Mientras la provisión de servicios públicos en los sectores más acomodados de la metrópolis es garantizada a través de la intervención estatal o del acceso al mercado, en los barrios hiperdegradados esa provisión ha quedado, en buena medida, en manos de la comunidad local. Así, la responsabilidad por los problemas ambientales derivados de la falta de servicios esenciales como el agua potable o

² *Easy*, marca de una empresa que vende productos que cada uno de forma autónoma puede instalar solo en su casa.



la recolección de basura se descarga en la población que más sufre esos problemas y que menos recursos posee para resolverlos (2012).

Como señalan Osborne y Rose (1999), las ciudades contemporáneas son visualizadas como lugar de distribución de riesgos que definen espacios *non-go*. En este marco se asienta una “nueva imagen de la ciudadanía que pasa a ser entendida en relación con lo que se le opone, una especie de anti-ciudadano que funciona como tentación y constante amenaza al proyecto de ciudadanía. La aparición de las nociones de exclusión para caracterizar a aquellos que antes constituían el grupo de problemáticos sociales, definen a esos no-ciudadanos o anti-ciudadanos, ya no en términos sustanciales, sino en términos relacionales; esto es como una cuestión que refiere a la distancia que se tiene respecto de los circuitos de inclusión a la ciudadanía virtuosa... No es tanto un gueto, sino más bien una cuestión de localización precisa del marginal... En estos enclaves, la relación entre ciudadanía y comunidad se vuelve algo en contra y todo aquello que conecta a los individuos con las redes de inclusión producen un *feedback* negativo: la vida familiar, la solidaridad social y la educación pública son vistos como máquinas de desconexión más que para la conexión” (Osborne y Rose, 1999, pp. 754-755). En estas tensiones se sostienen y promueven los discursos basados en el *empoderamiento* de la comunidad como locus de solución o en el que deben resolverse problemas de la vida social, la escuela no solo no queda ajena a estas lógicas sino que, como veremos, queda atravesada por ellas.

En este contexto recuperamos la noción de experiencia como un modo de acercarnos al estudio de estos procesos, haciendo eje en cómo los discursos epistémicos y/o las reglas normativas se ensamblan en la producción de diferentes formas de subjetividad. Al respecto Foucault, en “*El uso de los placeres*”, remite a la noción de experiencia a través de la definición de lo que llamaba focos de experiencia, que entendemos nos es útil para la reflexión que aquí estamos proponiendo. Este concepto involucra “la correlación, dentro de una cultura, entre los campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (2003, p. 10).

Saber, poder y subjetividad como líneas que el autor desarrolla a lo largo de sus obras en las diversas etapas de producción, ejes que conforman las formas de experiencias “históricas del presente” o “la ontología de nosotros mismos” (Foucault, 2009). En los cursos de 1983 expresa el

vínculo entre experiencia y su objeto de estudio: "...Lo que he tratado de hacer, es una historia del pensamiento, y por pensamiento entiendo un análisis de los principales focos de experiencias, cómo se articulan unas sobre otras: primero, formas de un saber posible; segundo, raíz normativa de comportamiento para los individuos y por último, modo de existencia virtual para los sujetos posibles (...) Es la articulación de estas tres cosas es lo que podemos denominar, según creo, foco de experiencias" (2009, p. 19).

Notas metodológicas y territoriales: escuelas en espacios de abyección

En este artículo discutimos resultados de investigación realizada desde un enfoque etnográfico (Cabrera, 2010; Guber, 2001; Rockwell, 2009). Se trata de un trabajo que ha sido desarrollado en diversas etapas y que involucra la presencia semanal en escuelas secundarias, emplazadas dentro en y cerda, de un barrio que llamamos Reconquista, por estar ubicado sobre la cuenca hidrográfica homónima localizada en la región metropolitana de la ciudad de Buenos Aires. Allí la tarea involucró la observación semanal de la vida escolar y la realización de entrevistas con docentes, estudiantes y directivos. Seguidamente, en una de esas escuelas, desde el 2008, venimos desarrollando un taller de video documental donde los estudiantes son convocados a narrar a través de la cámara sus vidas cotidianas.

El surgimiento y crecimiento de Reconquista, a unas pocas cuadras de la estación de trenes de José León Suárez, y de la Avenida Brigadier Juan Manuel de Rosas (ex Avenida Márquez), se encuentra estrechamente ligado con los procesos históricos y sociales que nos atraviesan desde fines del siglo XX. La crisis del capitalismo industrial, la globalización y mundialización, así como los procesos llamados de *metropolización* y profundización de la fragmentación de la ciudad, entre tantos otros, constituyen el telón sobre el que Reconquista como otros barrios del mismo tipo crecieron, desde los años 70 (Cravino, del Rio y Duaret, 2007; Grinberg, Mantiñan, Dafunchio, 2013; Grinberg, 2011).

Como describe Davis, "la mayor parte de las mega-áreas urbanas hiperdegradadas se han desarrollado a partir de la década de 1960", en

áreas donde se combinan "...mezcla de costes elevados, ausencia de servicios municipales y falta de seguridad de la propiedad" (Davis, 2007, pp. 46-47). Cabe mencionar en lo referido al origen, que las villas como Reconquista no tienen fecha de fundación. No existen datos catastrales u oficiales sobre sus inicios. Aun así, es claro que Reconquista, retomando el concepto de Davis, ha crecido como una zona urbana hiperdegradada. La lógica urbanizadora que Foucault (1999) encontraba como rectora en la creación y disposición de la ciudad decimonónica, basada en la idea de la salubridad del medio ambiente, con especial control de la calidad del agua y del aire, es decir, el eje articulador de la "limpieza" del espacio urbano, está completamente ausente en estos barrios. Ni grandes avenidas que sirvan como corredores de aire, ni preservación del agua para consumo del contacto con posibles contaminantes de todo tipo, incluidos los cloacales. Gran parte de lo que hoy es el barrio se construyó sobre lo que hace solo unas décadas, como relatan los vecinos de la zona, eran espacios verdes deshabitados, totorales, zonas de inundación del río Reconquista, bañados, que de a poco fueron cubriéndose con "pisos" de basura. De hecho, en Reconquista el *cirujeo* es parte de su historia. Suárez constituía, y aún constituye, un foco de basurales tanto formales como clandestinos del área metropolitana. La basura es una presencia, tanto desde el punto de vista de quienes vivían allí cuando esta zona era un totoral, como a la hora de la constitución del propio barrio.

Reconquista es un espacio densamente poblado, con casas de construcción muy precarias en la gran mayoría de los casos, que se amontonan a lo largo de estrechos pasillos y que llegan hasta los límites de un afluente del río Reconquista, llamado "zanjón" por los vecinos. Del otro lado del zanjón también se pueden ver casillas que corresponden al último período de crecimiento del asentamiento.

Toda la zona cercana al zanjón es bastante más baja en comparación con el sector más próximo a la Avenida Brigadier Juan Manuel de Rosas, lo que favorece su inundación. Salvo unas pocas calles principales, que ofician como entrada a Reconquista, todas las calles son de tierra por lo que la lluvia las vuelve penosamente transitables. Las casas se fueron levantando sobre capas de basura que les sirvieron de cimiento, lo que contribuye aún más a la fragilidad del territorio. Durante mucho tiempo la zona fue un basural, y aún hoy funcionan basurales a cielo abierto

en algunos sectores del barrio, en especial a ambas riberas del zanjón. Debido a que muchas calles se formaron y se siguieron levantando en un intento de evitar las inundaciones o desbordes del zanjón, se pueden ver ventanas a escasos centímetros del piso pertenecientes a casas que fueron quedando bajas. Esto es solo una nota más de la “urbanización” precaria, tardía y fuertemente asentada en la agencia y creatividad de sus habitantes.

Por esto, el barrio expresa una constante para este tipo de urbanizaciones que se producen sobre terrenos poco valuados, que no generan renta alguna o en muchos casos exentos de reclamos de propiedad sobre ellos (Stillwagon, 1998 citado en Davis, 2007), ubicados en zonas inundables en la ribera de los ríos, alejados de los centros urbanos, sobre pantanos rellenados, o en espacios expuestos al contacto intenso y directo con agentes contaminantes. Los habitantes se constituyen en esa población liminar de la que hablaba Foucault (2006), “esa población flotante intra y supraliminar, población liminar que constituirá, para una economía que ha renunciado al objetivo del pleno empleo, una reserva constante de mano de obra a la que llegado el caso se podrá recurrir, pero a la que también se podrá devolver a su estatus en caso de necesidad” (2006, p. 247). Una población que sabe que –más de las veces– son los olvidados o invisibilizados del sistema.

Las escuelas, inmersas en esta compleja trama territorial, deben enfrentarse a una serie de sucesos que exceden el funcionamiento escolar: Un cruel entramado socio-territorial que le exige en muchos casos funcionar como una institución “todo terreno”. Así, situaciones como las siguientes se observan a diario: Docentes trabajando solos, sin ninguna capacitación en servicio, o, espacio para pensar en común; estudiantes y maestros en espacios físicos deteriorados, alto nivel de ausentismo de estudiantes pero también de docentes, repitencia y abandono escolar, dificultades por parte de los profesores para llevar adelante las clases, para establecer diálogos, para expresarse y pensar juntos respecto de sus vidas y de problemáticas que afectan a diario a los jóvenes, entre otras. En este escenario, nos encontramos con instituciones escolares que actúan “como pueden”, tanto en el desenvolvimiento de su dinámica interna como en la resolución de los conflictos que se presentan a diario que pueden incluir

desde la constante falta de agua hasta las traumáticas situaciones que atraviesa un barrio que vive en los bordes de la ciudad³.

Haciendo escuela en los bordes: Estudiantes y docentes en contextos de pobreza extrema

Puerta de entrada. Escuela secundaria. Tres docentes ingresan caminando despacio, mirando el piso. Estudiantes sentados en la puerta de la escuela. Quince jóvenes entran, caminan lentamente. Dos acomodan su gorra e ingresan a un aula, tres quedan sentados en el patio apoyados contra una pared, el resto sube por las escaleras. Ingresan al aula de primer año: Siete estudiantes, cinco sentados arriba de los bancos, una docente con una mirada cabizbaja. Están en la clase de ciencias sociales, comienzan a realizar un trabajo con fotos del barrio. Un grupo de tres hablan de su barrio, uno de ellos menciona: "Yo vivo ahí hace... desde bebe". Otro dice: "Voy a la quema. Él es cartonero, va a la ciudad". El tercero acota, "no soy de la villa, vivo hace tres años nada más". La docente me comenta mientras los estudiantes relatan sus historias, "este grupo es muy difícil, a veces estoy tan cansada, a la mañana vengo pero muchas veces a la tarde quiero faltar, no sé qué hacer con estos chicos, es muy complicado todo lo que viven y no puedo dar clase. A la mañana doy bien lo que preparo. A la tarde nunca puedo dar lo que pensé. La verdad ya no sé qué hacer. Estamos todos los profesores igual" (nota de campo, Escuela Secundaria 2013. Turno tarde-clase ciencias sociales).

Hannah Arendt (1996) refería a cómo los sujetos, sin la trasmisión que involucra la relación entre los que están en el mundo y quienes de una generación a otra, estaríamos condenados a comenzar siempre de cero, sin las posibilidades de hacer mundo dentro del Mundo. La trasmisión forma parte de una especie de pacto generacional. Se transmite lo que ya está –cuerpo, lengua, lugar– y al mismo tiempo se transmiten las posibilidades contenidas en un cuerpo, en una lengua, en un lugar. Se transmite la posibilidad de un comienzo, la expresión de una libertad. En las escuelas en las que desarrollamos el trabajo de campo, como lo expresa la docente en el relato reseñado arriba, la posibilidad misma de la trasmisión

3 No es este el espacio para discutir muchas de esas traumáticas situaciones que derivan de vivir en un barrio donde la ley se hace al andar, y esto por diversos motivos que involucran el papel del Estado, y sus fuerzas de control-seguridad en estos sitios.

se encuentra variadas veces imposibilitada ante las situaciones cotidianas que desbordan la escolaridad, y/o, la posibilidad misma de la palabra.

Proponemos, a modo de hipótesis, que la producción de experiencias escolares se presenta, en estos espacios territoriales, entrelazados, y, en íntima relación con las experiencias de vida cotidiana que estudiantes y docentes relatan. La escolaridad se modula, crea y se produce en estas condiciones, un territorio que constituye un espacio donde los sujetos quedan librados a su suerte, derivando en diversos estados de ánimo. Esas formas de *estar al borde*, modulan las actuales maneras del hacer escuela en contextos de fragmentación y *metropolización* selectiva. Es, en este contexto, donde emerge lo vital de la lucha cotidiana por sobrevivir, por crear y recrearse, por modificar el espacio que se habita de manera de hacerlo menos agresivo, y que se superpone con el deseo de hacer escuela. Esto es, una tensión que no parece resolverse, y que en las lógicas que asume la biopolítica todo recae en la mera voluntad de los protagonistas.

Es, en este marco que pueden entenderse las palabras de la docente, ese no sé qué hacer que relata. Es así como la vida escolar recae en la voluntad del docente de salir adelante ante la adversidad, y enfrentar las condiciones en la cual está realizando su tarea. Así continúa la misma docente: *Este grupo es muy difícil, a veces estoy tan cansada, a la mañana vengo pero muchas veces a la tarde quiero faltar, no sé qué hacer. Es muy difícil todo lo que viven los chicos, a veces vienen pasados, vienen muy mal y no puedo dar clase. A la mañana preparo y puedo. A la tarde nunca puedo dar lo que pensé. Yo quiero dar clase.* Se trata de docentes que quieren dar clase, hacer algo de esa transmisión a la que son llamados y realidades que irrumpen la escuela y son muy difíciles de tramitar. En ese momento frente a la dificultad de abordar solo ese dolor, faltar se vuelve una opción, a veces la mejor, otras la única, y en la gran mayoría de las situaciones la que se tiene al mando para respirar un poco y volver.

La vida escolar discurre en un constante vaivén y su devenir se parece mucho al malabarismo (Grinberg, 2009), esto no escapa a las generalidades de la vida de cualquier trabajador bajo el capitalismo contemporáneo. Pero con la singularidad de que si hay algo peor en el capitalismo que ser explotado, es precisamente no serlo y bajo esta condición fluye la vida escolar con los sujetos y/o las instituciones quienes librados a su suerte deben buscar la forma de sobrevivir. La vida de la escuela depende de



los que allí trabajan, del esfuerzo de los docentes, de las familias, de los estudiantes. Deben resolver situaciones en la vorágine, con lo que se puede y lo que se tiene a mano.

Una de las características que observamos en la vida escolar en estos territorios refiere a cómo los sujetos son llamados a participar activamente en la regulación de las conductas. De modo que las estrategias de gobierno, los nuevos modos del ejercicio del poder promueven individuos que se auto-gobiernen, “sujetos libres para sacar provecho de la propia existencia, mediante la gestión responsable de sus vidas” (Rose, 1997, p. 28). Es decir, que deben cuidar/se solo/as, donde las escuelas son llamadas a protegerlos sin contar con los recursos para hacerlo y donde el estado fomenta mecanismos de descentralización, que ocurren a través de la provisión, cuando la hay, muy escasa de recursos materiales, y casi nulos recursos simbólicos, para sostener en la acción la institución y/o la transmisión.

Este relato nos sirve de ejemplo:

Vengo del hospital de ver a un estudiante que se llevaron hoy en la mañana de la escuela. Yo creí que no era para tanto. Llegó descompuesto, nos enteramos que había tomado alcohol antes de entrar, él y dos chicos más. Pero Juan se descompuso y su cuerpo no aguantó, tomó sin comer en la mañana. Yo no puedo más, no sé si puedo seguir con esto. Estos años pasé por todos los estados: furia, desolación, pero ya no sé si puedo sobrevivir” (Directora).

Estados de desorientación, desolación y angustia se presentan ante la imposibilidad de resolver situaciones límites. Sin los recursos necesarios se buscan soluciones que se encuentran en la vorágine de la cotidianidad, soluciones que implican muchas veces ir a contramano de todo, ir contra las normas institucionales establecidas, “agarré mi auto y lo lleve al hospital, no venía nadie” nos dijo una docente. “Vamos a buscar a los chicos a su casa cuando no vienen. Pasamos casa por casa”, comentó la preceptora.

Así, en la vida del barrio, de los sujetos, y también de la escuela, las situaciones que solían ser excepcionales se han vuelto normalidad. La referencia de Benjamín en reacción a la amenaza fascista adquiere centralidad hoy: “La tradición de los oprimidos nos enseña que el ‘estado de

excepción' en el cual vivimos es la regla. Debemos adherir a un concepto de historia que corresponda a este hecho. Tendremos entonces de frente, como nuestro deber, la producción del estado de excepción efectivo" (Benjamín 1979, p. 182). En el presente esta regularización de la excepción, que recupera Agamben, no ocurre en la crudeza del fascismo, pero sí muchas de las situaciones que en otros tiempos ocurrían como excepción, hoy se han vuelto normalidad.

Es en esa excepcionalidad que estudiantes y profesores quedan desconcertados y el agobio se hace cuerpo. Por formar parte de esa cotidianidad son ellos quienes quedan librados a resolver múltiples y complejas situaciones –edilicias, administrativas, interpersonales, no siempre fáciles de delimitar y que se presentan a diario–. En medio de semejante complejidad, sin tiempo y espacio para pensar, la lógica del sin sentido va ganando terreno. "Solo espero que no salgan del aula pero a estos chicos no se le puede dar clase", nos decía un profesor, parado junto a la puerta cual gendarme para que los alumnos no se escapen. Aquí el agobio se hace negación.

Ahora, es también en esa excepcionalidad normalizada, el desasosiego, la apatía y el voluntarismo que suele reinar donde la preocupación de los docentes se presenta diariamente y agiliza la posibilidad de imaginar otros movimientos institucionales que involucran pararse de cara al dolor de esa normalización. Así, la misma profesora que nos decía que quería dar clase, nos comenta:

El domingo mataron a un pibe en la villa, la del gabinete de la escuela estuvo hablando con los chicos de primero toda la tarde porque uno de ellos vio cómo lo mataron. Y nos contó que están matando todos los días... pero los chicos llegan re mal y quieren hablar de eso. Pero cómo (profesora ciencias sociales - 1° año).

Se hace escuela en estas condiciones. De forma tal que el espacio para la conceptualización del mundo se encuentra ante relatos de vida que generan obnubilación, que desbordan lo conceptualizable, lo que se puede y permite ser pensado, lo plausible o no de transmisión. Muchas veces pareciera que en los bordes solo puede haber desbordes y entre los docentes el cansancio se hace cuerpo. En definitiva, se pone en juego la propia producción del acto de comunicación por excelencia: La palabra. Ello ocurre,

como señala Davini (2005), en un contexto en que las representaciones sobre la docencia conducen a pensar las “soluciones” y las alternativas a los problemas educativos en términos individuales y, casi exclusivamente, desde la institución en la que cada uno trabaja. Así, la perspectiva de la integración sistémica se presenta desdibujada, y las ideas y las acciones de los actores se vuelven limitadas por aquello que la institución parece estar en condiciones de hacer (Dussel, 2009). Es en este marco donde la noción de biopolítica en tiempos gerenciales adquiere especial interés porque permite comprender esas condiciones institucionales como formando parte de las políticas sobre la vida. No se trata de docentes que quieren fugarse de la escuela, sino de estar solos para enfrentar situaciones muy difíciles.

Se trata de modos de hacer escuela, donde todo recae en la capacidad de gestión de individuos y/o instituciones, no ocurren bajo la lógica de la total desregulación, ni de la ausencia de políticas de estado, sino que, más bien, dan cuenta de las particularidades que presentan las políticas de escolarización en la actualidad. El Estado es el facilitador, el acompañante de organizaciones comunitarias que asumen la responsabilidad por la solución de aquello que es entendido como sus propios problemas: El rebaño se vuelve pastor de sí mismo; la vigilancia, autovigilancia; el gobierno de la conducta, autogobierno. Ahora, ello que no implica la desaparición del Estado sino la aparición de sus nuevas tecnologías de poder. Bajo estas lógicas biopolíticas se hace la escolaridad desde y en los bordes.

Ahora, resulta interesante volver la mirada hacia los estudiantes, hacia cómo refieren sus vidas en territorios hiperdegradados. Es allí donde, probablemente, encontremos alternativas para pensar (Langer, 2013). Estas situaciones que como recién señalábamos se escapan a la posibilidad de palabra. Al comenzar el apartado referimos en la nota de campo a los jóvenes diciendo:

Fui a la quema varias veces. Mi viejo ahora va a la capital. A veces voy a cartonear con él (Brian, estudiante, 12 años).

Hoy no voy a ir a laburar, me quedo a jugar a la pelota con los pibes. No tengo ganas de ir, la piba [se refiere a su novia] se va a enojar pero no me importa. Mirá, lo que me traje el otro día de la Capi [muestra una campera

que lleva puesta, blanca y en buen estado, con el escudo del equipo italiano de futbol Juventus]. A veces se consiguen cosas re buenas, yo tengo algunos porteros que son amigos, y me guardan cosas, a veces me tiran unas monedas también. Mucha gente se porta re bien en la Capi, te separan las bolsas, todo... por lo menos... lo que pasa es que la policía te trata mal a veces, sobre todo cuando no tenés la remera, la de los recicladores, viste... es una remera especial que te dan, mi novia tiene una, no sé quién se la dio, si la tenés no te joden, pero si no la tenés te miran mal, pero nunca me levantaron ni nada, no pueden hacer eso, si no estás haciendo nada. (estudiante Escuela Barrio Reconquista, 2012).

Son estudiantes de primer año de la escuela secundaria quienes están hablando de cartonear, de buscar y rescatar entre la basura aquello que les resulta clave para vivir. La basura en este barrio no es basura, es fuente cotidiana de reproducción. Y son esas vidas que ingresan en la escolaridad, y se vuelven insoslayables del cotidiano escolar. Si los que circulan por las autopistas urbanos de pobreza solo ven espacios de abyección (Kristeva, 1999; Deleuze y Guattari, 1995; Grinberg, 2012), para los estudiantes estos espacios son parte de su escena diaria. No se trata de procurar encontrar el relato más cruel sino de que en la escuela esos relatos se suceden a diario y es ahí donde para los docentes "...lo que se tiene que decir es increíble. Porque no hay forma de nombrar lo innombrable. Y en relación a lo que se tiene que recordar y no se puede, o no se quiere, o no nos dejan, se manifiesta con total crudeza el valor de la palabra como el rotundo fracaso del lenguaje. Toda una paradoja que sólo se resuelve buscando la verdad en lo profundo, en lo oculto, en lo velado" (Barcena, 2009, p. 13).

Imposibilidad de palabra que permite –por un rato– continuar con la clase, sin embargo, las cicatrices perduran y el dolor se hace cuerpo y se hace presente en la vida escolar. Silencio que se interrumpe constantemente ante la catarata de anécdotas del barrio, historias de los jóvenes que deciden contar a veces de forma descontrolada, en medio de una clase o en los recreos; otras en forma de denuncia, de grito, de presencia, lucha de aquello que se acalla o que no se logra conceptualizar.

Es en este punto que la escuela puede tomar su lugar, ofrecerse a la problematización del mundo, a que esas cataratas de anécdotas

de la excepción sean conceptualizadas, pensadas, entren en la historia. La siguiente foto refiere a esto. En el marco del taller documental⁴ mencionado en la introducción, los estudiantes deciden retratar una escena escolar, un patio vacío al que titulan “Silencio que grita”.

Silencios que gritan



Esta fotografía puede ayudarnos a pensar sobre una de las formas que asume la palabra en estas escuelas. Aquí se grita desde el vacío lleno de silencio. El silencio ya no es concebible como un tiempo muerto-inútil, o, una pausa racional entre palabras (Barcena, 2009), sino un signo vital, una luz inesperada, un espacio abierto a todas las posibilidades. Ya no es la imagen del grito de Munch que grita silenciada porque no hay palabra. Aquí el grito no se perfila sobre un fondo de silencio, sino que, al

⁴ Cabe señalar que el taller audiovisual se realiza una vez por semana durante el horario escolar y participan docentes de la institución, cineastas, investigadores y estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín. La propuesta del taller audiovisual consiste en que sean los adolescentes quienes seleccionen los temas que desean filmar para la producción de un video documental sobre su vida cotidiana. Durante el primer año del taller, los jóvenes decidieron abordar la problemática de la contaminación ambiental provocada por la presencia de un curso de agua al que llaman “zanjón” en el barrio Reconquista, y también, la vida de las personas que recolectan alimentos en el lugar llamado “la quema” (CEAMSE); temáticas que llevaron a filmar varios documentales y la creación de un libro de fotografías.

contrario, surge él mismo como voz que grita, o necesita gritar, lo silenciado. Ya no se trata de callar sino de gritar bien fuerte.

Los estudiantes al gritar sus vidas cotidianas, denuncian las condiciones en que viven, hablan de la pobreza urbana, de las dificultades que se naturalizan o niegan; fotografían la basura junto a los jóvenes viviendo, niños jugando entre la desechos, son probablemente los enunciados que expresan lo extremo de las condiciones de desigualdad, fragmentación, *metropolización* selectiva y degradación ambiental que es producto del sistema capitalista. La contaminación, la basura se une, se entremezcla con la vida, con el deseo, con aquello que no queremos ver, que no esperamos ver pero está ahí. Nos encontramos con lo abyecto en la escuela y donde las palabras de docentes y estudiantes se entremezclan entre el agobio y el grito. Nuevamente como señala Kristeva (1988), lo abyecto es el lugar en el que el significado se derrumba, el lugar en el que "no estoy". Lo abyecto amenaza a la vida establecida.

Ahora bien, entendemos que es, justamente, en ese lugar donde se produce, o puede producirse, el encuentro entre docentes y estudiantes, la experiencia de la escolaridad. Un grito que expresa la afirmación de la vida allí donde se espera la muerte. De hecho, no hay nada más intimidante que la confirmación de la vida allí donde solo esperamos muerte, porque se trata de jóvenes cuyas vidas no hacen más que mostrar en la excepción cotidiana la condición de humanidad que, sistemáticamente, es negada y rechazada en estos espacios.

Palabras finales a modo de conclusión

En estos relatos sobre las distintas experiencias escolares, sus diferentes series y líneas paralelas, contiguas, convergentes e, incluso equidistantes, esos silencios que estallan, gritos que implosionan hacen parte de una cotidianeidad que muchas veces se parece a una bruma que parece ahogar la vida escolar. Es, en estas distintas formas de ser y habitar en el mundo, donde hay sectores que conforman la población liminar de la que hablaba Foucault (2007), quienes no pueden acceder siquiera a ser explotados tradicionalmente en el mercado de trabajo formal, donde el silencio se transforma en un grito vital y las experiencias de vida dolorosas/traumáticas



atraviesan la vida escolar y nos vemos arrojados a preguntarnos por el lugar que asume esta institución. Muchas veces la escuela queda atrapada en el dolor, el abatimiento cotidiano. ¿Qué ocurre cuando esa imposibilidad se hace carne en la escuela, cuando la institución social que por excelencia está llamada a *dar* la palabra –conceptualizar el mundo, ubicar al Yo en el mundo– queda interrumpida y/o paralizada? ¿Cómo generar espacios de conceptualización en la escuela?

Adorno (1973), se preguntaba acerca de la esperanza de una educación que lograra pasar de una *pedagogía del rigor* que silencia el dolor, el sufrimiento, la propia angustia, hacia una *pedagogía de la expresión* de la angustia. Ello a través de las voces de los propios sujetos y desde la experiencia de sentir la angustia, y no desde aquellos relatos que, como dice Benjamin (1973), cuando no son realizados por las voces genuinas no son más que desmentidas de la experiencia. Para ello, proponemos, se requiere entender la experiencia individual y social como espacio de lucha. De alguna manera, vernos en la contingencia de la experiencia y convertirla en pensamiento, un pensamiento que no puede –ni debe– heredarse, pero que está inmerso en un mundo y en una cultura. Agamben argumenta que la misma ciencia moderna fue una de las responsables de la expropiación de la experiencia, al deslegitimarla como fuente de conocimiento y clasificar –jerarquizar– las verdades como *de razón* o *de hecho*; con ello se destituyó la autoridad de una palabra, de un relato que tenía la acción y la experiencia como fundamento, y no el experimento. La experiencia, para ser verdad, para ser legitimada, debió convertirse en experimento. Con esa transformación, nos dice, la experiencia se vuelve algo esencialmente infinito, “algo que solo es posible hacer y nunca se llega a tener” (2009; p. 24). Y aún más, con esa transformación la experiencia válida como saber se restringió a la de algunos: Solo una parte de las experiencias del mundo son valiosas como verdades sociales.

De qué modo esa experiencia puede ser puesta en un relato, cuánto de ella es posible de incluir en la experiencia de los que vienen al mundo, de los más jóvenes. En otras palabras, cómo hacemos los adultos/docentes para recuperar, por un lado, nuestra propia vida como experiencia, y por otro, nuestro lugar de acompañantes o abridores de horizontes posibles a las generaciones jóvenes. Ahora para ello la escuela debe dejar de ser una isla enfrentada a la gestión de sí para devenir, si se quiere, una isla donde

sea posible pensar al mundo. Y ello está claro no puede hacerse en solitario. Si deseamos escapar del agobio que suele aprisionar a los docentes se vuelve central que la escuela funcione como esfera pública, como lugar donde sea posible reconstruir proyectos políticos que reconozcan en el otro y al otro como sujeto de experiencia, y permitan la negociación de textos, sentidos e identidades entre las generaciones. Probablemente ahí radique el desafío de la escolaridad en el presente. La pregunta, entonces, es qué posibilidad tendremos en las escuelas de tomar las experiencias de los estudiantes, de retenerlas en nuestras retinas, de repensar los marcos de esas experiencias individuales para volverlas colectivas, hacerlas inteligibles, conceptualizarlas; en suma, ponerlas en la historia.

Referencias

- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz*. El archivo y el testigo. Homo sacer III. España: PreTextos.
- Adorno, T. (1973). *La educación después de Auschwitz*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Arent, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Auyero, J., y Swistun, D. (2008). *Inflamable*. Estudio del sufrimiento Ambiental. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin, W. (1973). "Experiencia y Pobreza". En *Discursos Interrumpidos*. Madrid: Taurus.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabrera, P. (2010). *Volver a los caminos andados*. En: Revista Nuevas Tendencias en Antropología, N° 1.
- CastroGómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad*. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo de Hombre Editores.
- CastroGómez, S. (2010). *La hybris del punto cero*. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Chatterjee, I. (2009). *Social conflict and the neoliberal city: a case of Hindu-Muslim violence in India*. Transactions of the Institute of British Geographers 34 (2), pp. 143-60.



- 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”*. Ambiente & Sociedad, vol. 15, No. 2 São Paulo May/Aug.
- Cravino, M. C., del Río, J & Duarte, J. (2007). *Magnitud y crecimiento de las villas y asentamientos en el Área Metropolitana de Buenos Aires en los últimos 25 años*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Dafunchio, S. (2013). *“La experiencia escolar de estudiantes en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Cuerpos entre gritos silenciosos”*. En Actas “VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales”. Buenos Aires: Universidad de La Plata.
- Davis, M. (2008). *Planeta de ciudades miserias*. Madrid: Foca.
- Dean, M., (1999). *Governamentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage Publications.
- Deleuze, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo?* En AA. VV. Michel Foucault filósofo. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1995). *El antiedipo*. Capitalismo y esquizofrenia. Madrid: Paidós.
- Dussel, (2009). *“La escuela media y la producción de la desigualdad: Continuidades y rupturas”*. En Tiramonte G. y Montes N. La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de investigación. Buenos Aires: Manantial.
- Foucault, M. (1999). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *Nacimiento de la medicina social*. En M. Foucault. Obras esenciales (pp. 653-671). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de la Cultura Económica. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad*. El uso de los placeres. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Ed. Miño y Dávila. Bs. As.
- Grinberg, S. (2010). *Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección*. Revista archivo Ciencia de la Educación. UNLP, 3 (3).

- Grinberg, S. (2011). *Territories of Schooling and Schooling Territories in Contexts of Extreme Urban Poverty in Argentina: Between Management and Abjection. Emotion, Space and Society*, doi: 10.1016/j.emospa. 2011.01.001, Elsevier, 2011.
- Grinberg, Gutiérrez y Martiñán. (2012). *La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados*". En Revista Espacios nueva serie. 7, pp. 154-172.
- Grinberg, Dafunchio y Martiñán. (2013). "*Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la Basura*". Revista Horizontes Sociológicos. Revista Horizontes Sociológicos. 1 (1), pp. 120-147.
- Goetz, J. P., y LeCompte M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Ediciones Morata.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad (Introducción)*. Grupo Editorial Norma. Colombia.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kristeva, J. (1988). *Poderes de la perversión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Buenos Aires: Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires.
- Osborne, T., y Rose, N. (1999). "*Governing cities: Notes on the spatialisation of virtue*", en *Environment and Planning D: Society and Space*. 1999. 7, pp. 737-760.
- Prevot, S. (2001). *Buenos Aires en los años 90: Metropolización y desigualdades*. Eure, Revista Universidad Católica de Chile 28 (85).
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. (comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.