

Educación, biopolítica
y gubernamentalidad. Entre el archivo
y la actualidad: estados de un debate*//Education, biopolitics and
governmentality. Between past
and present: the current debate//Educação, biopolítica e
gubernamentalidade. Entre o arquivo
e a atualidade: estado de um debateRecibido: 21/06/2013
Evaluado: 01/09/2013

Silvia Mariela Grinberg**

- * El presente artículo se enmarca en los siguientes proyectos de investigación: "La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires)" PIP CONICET 11220090100079, 2010-2012; "Dispositivos pedagógicos, políticas y territorios de escolarización en espacios urbanos hiperdegradados", 28/G107, Incentivos, Sec. de Investigación, UNSAM. 2010-2012.
- ** Investigadora Conicet, Argentina. Profesora Sociología de la Educación y Directora Cepec, Escuela de Humanidades, Unsam. Profesora Pedagogía y Coordinadora Área Sociopedagógica, Uaco-Unpa. Correo electrónico: grinberg.silvia@gmail.com

Resumen

La realización del estado de la cuestión que tiene por objeto este artículo está orientada tanto hacia la pregunta por el estado de un debate como hacia la interrogación genealógica de nuestra actualidad. Es así como a través del recorrido que realizamos por la bibliografía nos propusimos encontrar esos puntos que nos tensionan entre pasado y futuro y configuran las líneas de una biopedagogía. En ese marco se procura describir el recorrido que partiendo de la interrogación del cómo llegamos a ser quiénes somos llegue a la pregunta por lo nuevo en lo nuevo. Ello como un modo de contribuir a otorgar a nuestro presente una cierta perspectiva que se escape tanto de las imágenes nihilistas y/o de catástrofe de nuestro presente como de los fatalismos que suelen acechar desde el futuro. En educación diversos diagnósticos nos ubican en esta doble cara que involucra la permanencia de la crisis y su destino trágico.

Abstract

This article presents the current debate on the connections between biopolitics and education – a debate which is strained between past connections and present connections. As a vital part of a society which sees itself as experiencing processes of change, and also wanting to create processes of change, novelty characterizes descriptions of the present day. In this context, we examine how the question of how we come to be who we are is linked to seeking the new within the new. This contributes to awarding a certain perspective regarding our present which eludes not only nihilistic images and/or images of catastrophe of our present, but also fatalisms which tend to damage ideas of the future. In education, various assessments show us the double-sided nature of this problem which involves the permanence of the crisis and its tragic end. The fulfilment of this state of the matter, which this article deals with, is as much orientated towards the question of the current state of the debate as towards the genealogical enigma of our present. This is how, through the outline we provide by means of the bibliography, we propose finding the points at which we are strained between past and future and thus establishing the outlines of a biopedagogy.

Palabras Clave

Educación, biopolítica,
genealogía, América Latina.

Keywords

Education biopolitics, genealogy,
Latin America.

Palavras chave

Educação, biopolítica,
genealogia, América Latina.

Resumo

A realização do estado da questão que tem por alvo este artigo está orientada tanto para a pergunta pelo estado de um debate quanto para a interrogação genealógica da nossa atualidade. Assim, através do percorrido pela bibliografia consultada procuramos encontrar esses pontos que nos colocam entre o passado e o futuro e configuram as linhas de uma biopedagogia. Nesse marco procura-se descrever o caminho que partindo da interrogação de como chegamos a ser quem somos chegue á pergunta pelo novo no novo. Isto como um modo de contribuir para conceder a nosso presente uma perspectiva que se afaste tanto das imagens niilistas e/ou de catástrofe do nosso presente quanto dos fatalismos que costumam espreitar desde o futuro. Em educação diversos diagnósticos localizam-nos nessa dupla cara que envolve a permanência da crise e seu destino trágico.

Este artículo tiene por objetivo la realización de un estado de la cuestión procurando la intersección biopolítica/educación, cuya formulación proponemos es posible en cuanto tarea que se posa en ese espacio que se teje entre pasado y futuro. Este trabajo procura presentar algo así como los estados de un debate, procurando a la vez una interrogación genealógica de nuestra actualidad. Cabe señalar que las reflexiones aquí vertidas conforman parte de un trabajo de relevamiento de bibliografía realizado en torno a la producción académica alrededor de esos ejes. Si bien en la realización de este tipo de trabajos la exhaustividad es muy difícil de garantizar o alcanzar, cabe señalar que, en la realización del presente, por cuestiones editoriales, la tarea de búsqueda de material excluyó la muy prolífica producción sobre la materia realizada en Colombia y Brasil¹.

En el siglo XXI, la interrogación foucaultiana del cómo llegamos a ser quienes somos involucra un giro que se mueve entre las rupturas y continuidades que se entrelazan entre un pasado que está dejando de ser y un futuro que ya empezó a ser. La intersección biopolítica/educación nos lleva tanto hacia las rupturas que comenzaron a desplegarse desde los siglos XVI y XVII como a una interrogación que involucra un pasado más reciente que desde fines del siglo XX traza nuestra actualidad. Se trata de una mirada que como Jano nos ubica entre pasado y futuro, y en esa línea nos posiciona en aquello que Rose (2007) propone como uno de los núcleos centrales para una cartografía de nuestros tiempos, que, más que procurar desestabilizar el presente, se ocupe del futuro. Biopolítica y educación involucran tanto la pregunta

1 Una primera versión de este trabajo fue discutida en el marco del IV Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y II Congreso Internacional de Biopolítica y Educación. Dada la conformación de la mesa, otros trabajos presentaban la producción académica en esos dos países de la región.

por el archivo como por su actualización. Actualidad que, en línea con Deleuze (1996), refiere a las tramas del presente que estamos siendo.

En este marco, a lo largo de las siguientes páginas, procuraremos un recorrido que, partiendo de la interrogación del cómo llegamos a ser quienes somos, procure la novedad de lo nuevo. Ello para efectos de contribuir a otorgar a nuestro presente una cierta perspectiva que nos permita escapar a las imágenes nihilistas o de catástrofe sobre el presente –donde pareciera que todo tiempo pasado fue mejor–, así como fugar de los fatalismos que suelen acecharnos desde el futuro.

En el campo de la educación, desde fines del siglo XX, reformas y contrarreformas nos han ubicado en un escenario que se dirime entre las crisis y su destino trágico. Sobre la escuela se posan tanto las demandas de cambio, mejora y desarrollo como los diagnósticos que señalan que esa institución ya no constituye un lugar válido para la socialización y formación de los más jóvenes. Ahora, ni las instituciones educativas ni los jóvenes son tanto más irrespetuosos, violentos o faltos de interés que sus predecesores. Proponemos que la mirada foucaultiana puede ayudarnos a escapar de la encrucijada.

Notas de biopolítica y educación

A pesar de los diagnósticos y pronósticos que suelen pesar sobre nuestras sociedades, el miedo o

la inseguridad no constituyen una trama sui géneris de nuestras vidas posmodernas; tampoco las faltas de interés, motivación o perspectiva constituyen la nodal característica de los jóvenes nacidos entre las postrimerías y los albores del siglo XX y XXI, respectivamente. Si algo hemos aprendido de la noción de biopolítica es que la vida urbana se construyó sobre el telón de fondo de pánicos, revueltas y contaminación en torno de los que se articularon las políticas sobre la vida en ese largo periodo que supuso la configuración de nuestras ciudades y que, probablemente, recién en el siglo XX alcanzaron alguna imagen de orden, que, parafraseando a Negri, no fue más que un relámpago.

La pregunta genealógica, así, nos permite poner en signos de interrogación aquello que los diagnósticos presentan como demostración. Ello, no solo como parte del necesario ejercicio crítico que supone someter a interrogación las afirmaciones entre las que vivimos sino, como un modo de alejarnos de la nostalgia de un pasado que nunca fue, o, por lo menos no lo fue en los términos en que lo solemos añorar. Proponemos que la interrogación biopolítica nos ubica en ese punto. La acción sobre el medio ambiente, la creación del medio urbano constituyó en sí la acción sobre el hombre/especie articulando, de muy diversas maneras, gran parte de nuestros miedos, así como algunas de las patologías que comúnmente se adjudican a los inicios del siglo XXI y pueden

rastrearse en eso que Foucault (1999) llamó el miedo urbano propio de la gestación de nuestras modernas ciudades:

Nació entonces lo que se puede denominar el miedo urbano, un miedo a la ciudad, la angustia ante la ciudad, tan característica de la época: miedo a los talleres y a las fábricas que se están construyendo, al hacinamiento de la población, a la excesiva altura de los edificios, y también a las epidemias urbanas, a los contagios cada vez más numerosos y que se van extendiendo por la ciudad; miedo a las cloacas, a los sótanos sobre los que se construían las casas expuestas al peligro de desmoronarse (p. 373).

De manera tal que los pánicos y fobias posmodernas constituyen parte neurálgica de esa producción y/o experiencia del medio urbano. La vida en las grandes ciudades, suscita(ba) esa serie de pánicos, que se expresaron en una inquietud político-sanitaria que involucró la gran gesta de la creación y desarrollo de la trama urbana que, cabe resaltar, también involucró la división de la ciudad entre ricos y pobres como una de sus expresiones más claras (Foucault, 1999).

En el caso específico de la educación, la disciplina, que autores como Kant (1983) van a ubicar como la primera empresa de la tarea educacional, no se realiza sobre una infancia sentada quieta en las aulas, sino sobre aquella que pesaban homólogos u homologables diagnósticos a los actuales. En América Latina, nuestros jóvenes no gozaban, ni gozan, de mejores calificaciones. De hecho, la infancia se dirimía entre las demandas de protección y las de salvajismo y ociosidad que solían/suelen recaer tanto sobre las nuevas generaciones como sobre sus padres. La obra de Sarmiento (1974) constituye el paroxismo de estos planteos, donde se combina tanto el diagnóstico del mal como las propuestas de solución por la vía de la educación. Es, en ese marco, que pueden también entenderse los procesos de normalización de las conductas y la homogeneización que supuso la configuración del sistema educativo moderno, en cuanto conjunto de prácticas que no podrían explicarse si no es por esas revueltas, así como por las diversidades que caracterizaron a la ciudad desde el siglo XVII.

Nuestras sociedades no son ni más diversas ni más diferentes que aquellas sobre las que se constituyeron los estados nacionales. Aunque probablemente sí a diferencia del relato dimitonónico, en el presente la diversidad devino horizonte de

sentido y deber ser, entre otros, de la escolaridad. Pero si hablamos de homogeneidad es porque han operado, y aún operan procesos de homogeneización.

El ensamblaje biopolítica/educación adquiere tonos y especificidades que se intensifican y a la vez se fortalecen mutuamente. Si conceptos como biopolítica y gubernamentalidad² fueron acuñados por Foucault para referir a los modos y dinámicas que presenta nuestra moderna vida urbana, entonces, la escolaridad forma parte neurálgica de ese engranaje, al punto que cumplió, y aún cumple, un papel fundamental en las dinámicas de la urbanización. De hecho, en los procesos de colonización y, luego, en la constitución del Estado-nación la educación desempeñó un papel central. La producción de conocimiento en la región da cuenta de un continuo entre el gobierno de la población y su educación y las reflexiones sobre la raza, el higienismo, las urbanidades, etc. Así, si, como señalan Noguera y Marín (2011), educar es gobernar, esta sinonimia en América Latina se hace especialmente intensa y atraviesa la preocupación política desde el siglo XIX. Asimismo, en esta línea es posible pensar que en esos años se conforma algo así como una biopedagogía, que en el presente se hace incluso más potente al calor, entre otros, de los discursos *neuropsi*. Así, por ejemplo, la bioinformática

nos anuncia que debemos asumir los riesgos que nuestro genoma trae consigo. Esto es, estamos siendo llamados a realizar estudios preventivos tendientes a gestionar y empoderar nuestras capacidades, que se asumen dadas unas condiciones sociales, asociadas por lo general con la pobreza, los sujetos no consiguen apropiados desarrollos garantes de la educabilidad y la empleabilidad. Hacia el siglo XIX, biopolítica y educación se ensamblan de maneras muy particulares, de forma tal que, como lo refiere gran parte de la bibliografía aquí reseñada, la acción escolar deviene biopolítica en sí. Las políticas sobre la vida desde el higienismo hasta los manuales de urbanidad, la educación sexual, ese hablar del sexo del que habla Foucault en *La voluntad de saber*, encuentran en el cuerpo infantil un eje clave y en la escuela, un locus central de acción. En la actualidad, las políticas sobre la vida, proponemos, están mutando y adquieren especial fuerza, entre otros aspectos, ligadas con: los hipótesis de la educabilidad y la resiliencia, las afluencias de las pedagogías *psi* (Da Silva, 1999) y/o de las neurociencias en la educación³.

La noción de civilización, que desde ya no es privativa de la región, articula biopolítica y educación hasta volverlas motivo de diagnósticos de subdesarrollo y atraso que no

2 Para un debate y diferenciación de ambas nociones sugerimos ver Castro Gómez, 2010a.

3 Los modos en que estos campos se atraviesan constituyen cuestiones claves para el debate. Por razones de espacio, no nos detenemos en la cuestión, pero sugerimos ver, entre otros, Battro (2012); Beddington *et al.* (2008); Kalil, y Anderson (2000).

solo aparecen en el escenario sociopolítico del siglo XX, sino en la obra de los próceres decimonónicos. El proceso civilizatorio que la *intelligentzia* criolla llamaba a provocar encontraba en la acción pedagógica su tarea primordial; acción civilizatoria/educadora que debería realizarse sobre la población originaria o la raza *impura* que, como señalaba entre otros Sarmiento, había dejado la Colonia española. Así, América Latina se yergue sobre las aseveraciones de atraso civilizatorio, donde la educación o su falta constituyen la clave de explicaciones que se reactualizan y recolocan hasta el siglo XXI.

Es en este marco que cabe preguntarse por esa especificidad que aparece en nuestros países latinoamericanos cuando ni la idea de civilización ni, mucho menos, la de bárbaro fueron producidas ni son privativas de los contextos latinoamericanos o incluso decimonónicos. Como señala Castro Gómez (2010), en América Latina, la biopolítica constituye parte neurálgica de la pregunta por los procesos de colonización. En esa línea, el eje biopolítica/educación en la región, entendemos, involucra la recepción de los trabajos, conceptos e ideas *civilizatorias* que la colonia y el acogimiento de la ilustración trajeron consigo. Recepción que puede observarse tanto en la bibliografía producida desde la colonización como en la producción crítica realizada, en especial, desde fines del siglo XX. Está intrincada forma en que se articulan procesos políticos y discursos biologicistas, barbarie y salvajismo, conquista y sojuzgamiento son parte de los procesos de colonización, así como de las prácticas, saberes y tecnologías involucradas en aquello que Foucault denominó la biopolítica.

Asimismo, la cuestión biopolítica se encuentra íntimamente ligada con los procesos de urbanización, donde el *nacimiento de la medicina social* encuentra un punto clave. En América Latina, esas lógicas adquirieron particularidades, también ligadas con las formas que presentaron la colonización y, por tanto, la creación de nuestras actuales ciudades⁴, pero también se abren a la interrogación en un presente donde pobreza y degradación ambiental se vuelven aspectos claves de nuestra socialidad.

La obra de Foucault se abre paso con lo que podríamos llamar una segunda generación, o derivas de la biopolítica, donde un conjunto de nuevas problemáticas ganan terreno y han tenido irregular recepción en educación. Aquí, la obra de autores como Agamben, Butler, Negri y Hardt, o los estudios de

4 Al respecto, sugerimos ver, entre otros, Castro Gómez, 2010.

gubernamentalidad abordados en la producción, entre otros, de Rose, O'Malley, Valverde, Miller, Osborne o Dean, han ido adquiriendo cada vez más presencia. A través de estos textos, la interrogación se dirige hacia una actualidad que desde fines del siglo XX define nuestros modos contemporáneos de ser y estar en el mundo. Cabe señalar que si la obra de Foucault ha sido interrogada por la filosofía, la sociología, la historia, la geografía o la antropología, en educación esas miradas conviven, a veces, en un mismo autor.

Normalización de la infancia y disciplinamiento del bárbaro

La normalización y el disciplinamiento de la infancia sin duda constituyen la primera marca de la obra de Foucault en los debates en el campo de la educación. Recepción que en la bibliografía latinoamericana se caracteriza por la interrogación acerca de las particularidades de los procesos de homogeneización propios de los dispositivos de disciplinamiento. En este marco, Puiggrós (1990) propuso la noción de pedagogos normalizadores para referirse a aquellos que consiguieron imponer un modelo educacional en el cual "el educador era el portador de una cultura que debía imponerse a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso" (p. 41).

Pedagogía y normalización encuentran, seguidamente, en la

pregunta por la infancia –los sujetos destinatarios del edificio moderno de la escolarización– uno de los ejes que se abren al debate hacia fines del siglo XX. Recuperando a Aries, Narodowski (1994) refiere a la aparición del cuerpo infantil, que se desarrolla como parte los lógicas de constitución de la pedagogía moderna⁵. Esa indagación pormenorizada en torno a la constitución de la categoría de infancia en Argentina la realiza Carli (2012). Disciplina e infancia pasaron a constituir las bases del triunfo de la escuela (Pineau, 2001).

Una de las imágenes emblemáticas en la formulación y diseño de una pedagogía asentada sobre unas bases donde educación y civilización se volvieron prácticamente sinónimos, fue, probablemente, Sarmiento, argentino que dejó su huella en la configuración de los sistemas educativos chilenos (Tezanos, 2007). Frente a los diagnósticos de barbarie, la educación se constituía en la alternativa y apuesta en vistas de la constitución del estado y de la nación. Tellez (2005) refiere a dos grandes preocupaciones sociales y políticas propias de la época: una ligada con la cuestión nacional y otra, con el progreso. La recepción

5 El cuerpo infantil aparece ahora como un "cuerpo para ser amado y educado. Creación de un núcleo donde el sentimiento y la conciencia de estos deberes de amor y educación son la unidad básica de la integración: la familia. En lo que Aries denomina el *Ancien Régime*, los niños no eran ni queridos ni odiados, sino simplemente inevitables [...] Los niños no se diferenciaban de los adultos ni por la ropa ni por los trabajos que efectuaban ni por las cosas que normalmente decían" (Narodowski, 1994, p. 31).

del lenguaje de la ilustración europea supuso la constitución de un sistema educativo que se crearía sobre las hipótesis de retraso e impureza racial. En todos los casos, como ocurrió con el discurso ilustrado, la infancia también era pensada como sede de la construcción de un futuro nacional (Carli, 2012).

El eje civilización barbarie, en América Latina, adquirió ribetes particulares por cuanto involucró la definición, demarcación discursiva y acción sobre los pueblos originarios que a diferencia de otras colonizaciones europeas dejó “una progenie bastarda que costará siglos levantar” (Sarmiento, 1849, p. 16). Barbarie, progenie e infancia bastarda son aspectos constitutivos de la explicación y causa del retraso que, ya en el siglo XIX, constituía parte neurálgica de los diagnósticos de la posición geopolítica de la región y orientarían la acción escolar masiva de ese conjunto poblacional.

La disciplina y la normalización de la infancia involucró, también, la recepción del discurso médico, a través de la adopción de una pedagogía medicalizada (Puiggrós, 1990). Prácticas médicas que supusieron la clasificación de la población escolar en un sistema que operó, de manera particular, sobre los sectores populares, englobando a la población aborígen, otras a gauchos, mestizos y/o inmigrantes europeos de fines del siglo XIX y principios del XX (Martinis, 2012 y Méndez, 2006). El higienismo y la cuestión ambiental, ejes centrales de las políticas sobre la vida, desde ya atravesaron diversos ámbitos de la cotidianeidad de la sociedades latinoamericanas (Sandoval, 2011).

Es así como la educación aparecerá como posibilidad para conducir a la sociedad hacia una vida democrática y productiva a costa de reprimir o exterminar a parte de la población (Puiggrós, 1990, Dussel, 2004 y Hernández Grajales, 2007). Esa educación masiva de la población se realizó sobre la base de procesos de normalización y homogeneización que bajo la lógica de la inclusión no dejó de operar y producir marcas, clasificaciones y establecer fronteras (Dussel, 2003)⁶ que pueden rastrearse hasta el presente (Dussel, 2004).

6 “Los guardapolvos o delantales blancos que se adoptaron en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina, Uruguay y Bolivia fueron, como hemos dicho, uno de los puntales de la inclusión y homogeneización de la población escolar. Para evitar la diferenciación social por las apariencias y vestuarios, se estableció, primero en algunas escuelas y paulatinamente en todo el sistema educativo, que los niños debían ir a la escuela con un delantal blanco sobre sus ropas. Este uniforme, que se parece al que usan los médicos y enfermeras, tenía, además de fundamentos igualitarios y moralizantes, fines profilácticos, como prevenir la propagación de gérmenes y bacterias. En el caso argentino, poco

Asimismo, la interrogación desde el campo de la historia de la educación en torno a la configuración del *otro* se articula con un conjunto de preocupaciones que en la literatura de corte foucaultiano se revitaliza desde fines del siglo XX. La crítica del multiculturalismo remite a este conjunto de cuestiones, pero en nuestro presente.

Si las preguntas o las dudas o las sospechas, sobre quién es, quiénes son los otros en el espacio multicultural o qué significa *ser multiculturalmente otro* permanecen todavía vigentes y nos hacen permanecer alertas es porque, en cierto modo, bajo algunas condiciones de análisis, subyace allí mismo un travestismo discursivo que no deja ver más allá que un conjunto bizarro. Solo políticamente correcto, acentuadamente capitalista e inclusive marcadamente benigno en las definiciones, invención y producción

tiempo después de extenderse su uso entre los alumnos, se obligó a los maestros a vestir el mismo delantal. Se pensaba que el delantal cubría las diferencias y las borraba, instaurando una apariencia igualitaria a toda la población escolar. La igualdad era pensada como homogeneidad: si todos aparecían como equivalentes, no se podrían realizar distinciones y discriminaciones. Retomando las ideas desarrolladas anteriormente, puede señalarse que el guardapolvo era un símbolo privilegiado de esta suspensión de las diferencias y de la creación de una ficción de equivalencia entre todos los cuerpos" (Dussel, 2004, p. 324).

de ese otro multicultural (Skliar, 2004, p. 95).

Aquí, entonces, se abre la problematización de las formas de clasificación cuando pareciera que ya no hay tal cosa. Ahora, si la constitución de los sistemas educativos se realizó sobre la base de procesos de homogeneización, cabe preguntarse por las formas de permanencia de ese otro bárbaro en el llamado multicultural a la diversidad. En esa línea, se abre la interrogación en torno a la categoría de inclusión, que en el presente, cada vez más, se vuelve eje orientador de las políticas educativas. Sobre esto último, la bibliografía crítica es aún escasa y la hemos hallado en la producción brasileña (entre otros, ver Corcini Lopes y Hattge, 2009 y Da Silva y Hillesheim, 2011).

Gubernamentalidad y dispositivos: del disciplinamiento al gerenciamiento

El fin de siglo nos encontró entre la crítica y la proposición. La bibliografía suele ubicar entre los años setenta y ochenta gran parte de las investigaciones que, desde las denominadas pedagogías críticas, se realizaron tanto en relación con el cuestionamiento de la teoría del capital humano como, y en línea directa, con las descripciones y análisis que referían al carácter reproductivista y de imposición de la cultura dominante a través del aparato

escolar. Sobre ellas se asentaron gran parte de las propuestas de reformas de la escolaridad que hasta el presente se están llevando adelante.

Está claro, los planteos críticos en educación nos son privativos de la pedagogía de fines del siglo XX; hacia el siglo XIX y principios del siglo XX autores como Nietzsche, Marx o Ponce en América Latina anticipan muchos de esos planteos. Aun aceptando esto, en los años setenta la escuela fue blanco de fuertes críticas como espacio donde la cultura dominante se transmitía a través de complejos procesos de selección (Baudelot y Establet, 1990; Bowles y Gintis, 1981 y Braslavsky, 1984).

Mucha de esa bibliografía se volvió, sobre todo desde los noventa, punto de partida de las reformas de los sistemas educativos que se asentaron, entre otros aspectos, en la necesidad de flexibilizar los dispositivos de disciplinamiento⁷. Tal vez por su carácter normativo, a la pedagogía le cuesta desembarazarse de la prescripción, y con ello una delgada línea separa la crítica de la propuesta. Es en ese punto que, desde esos años, es posible encontrar en los usos de Foucault algo así como dos posiciones. Por un lado, en el marco más general de los estudios de gubernamentalidad, la crítica del presente. Por el otro, la formulación de propuestas de reforma que, partiendo de las hipótesis de *Vigilar y castigar*⁸ han propuesto la necesidad de desregular y flexibilizar las instituciones escolares sobre la base del reclamo de una suerte de *empowerment* de los actores locales e institucionales⁹. Es así que, por ejemplo, algunos de los planteos que, como los de Illich, asentados sobre la crítica reproductivista, formularían propuestas de desescolarización que aún hoy forman las bases de aquellas propuestas tendientes a la creación de redes de co-

7 Sobre este punto, nos hemos centrado en Grinberg, 2006 y 2008.

8 En ese marco de debates y alejados de esos planteos propositivos los *estudios de disciplinamiento*, partiendo de la base de la crítica de los dispositivos escolares refieren al autoritarismo y al poder pastoral como dinámicas del funcionamiento de la relación entre el Estado y los ciudadanos (Milstein y Mendes, 1999 y Antelo y Abramowski, 2000). Por otro lado, algunas de esas dinámicas son leídas, ya no en la clave de la disciplina, entendiendo que asistimos a procesos de cambio de la vida escolar, donde muchas de esas conductas ocurren como contraconductas propias de las transformaciones ocurridas (Langer, 2012).

9 Si las políticas neoliberales se caracterizaron por la puesta en marcha de escuelas *charter*, *vouchers*, muchos de los debates se dirigieron en esa dirección. En ese lugar, la crítica proveniente de los estudios de disciplinamiento se encontró con los *vouchers*, dando lugar a algo así como un desplazamiento de la crítica. En palabras de Caruso (2011), “el retroceso del Estado sería, entre otras cosas, una oportunidad para volver a darles el poder a los educadores y a las familias... posiciones fuertemente inspiradas en Foucault condujeron a una especie de *estado fobia*”.

nocimientos que evitarán las restricciones propias de la escolarización formal a través de una educación más personalizada y de autoaprendizaje (Peters, 1996). Así, muy rápidamente, los procesos de reformas se encontraron con la crítica de un sistema educativo que dejaba de ser. Un particular proceso de crítica y recolocación de esos enunciados ocurrió a través del relato de la gestión (Grinberg, 2008).

Si la tensión civilización/barbarie atravesó los debates de la historia de la educación, los procesos de transformación y reforma educativa operados desde fines del siglo XX atraviesan el segundo grupo de debates producidos con impronta foucaultiana. Ahora bien, tanto como la bibliografía sobre los procesos de constitución de los sistemas educativos modernos es fructífera y vasta¹⁰, la producción en torno a las reformas finiseculares y hacia adelante es menor. Es posible que este hiato entre la producción de conocimiento, la crítica y la recepción de la obra de Foucault se vincule directamente con el devenir de sus textos, su

10 La obra de Ball y Popkewitz ha tenido central influencia en los debates producidos en la región y, principalmente, en Argentina, donde estos autores fueron invitados en varias oportunidades. Si bien en Brasil, especialmente en Río Grande do Sul, es posible identificar una muy importante producción en revistas académicas, tesis de maestría y doctorado, en los países latinoamericanos que estamos aquí abordando la producción con y desde esta *grilla de inteligibilidad* es mucho menor. De este modo, aun cuando el trabajo crítico sobre los procesos educacionales ha sido muy importante, es posible identificar una cierta tensión con los planteos de autores como Foucault, que muchas veces son catalogados despectivamente como posmodernos.

traducción y edición. El trabajo de Foucault sobre los procesos de transformación de las dinámicas de producción de los sistemas de verdad, inteligibilidad, así como de las redes y mallas del poder, fueron temas que desarrolló, como es sabido, en sus clases publicadas en 2007 bajo el título *Nacimiento de la biopolítica*. Ese desfase en la recepción de la obra, pero también en la analítica de esas dinámicas, no es algo privativo del campo de la educación.

Probablemente, aunque no solo por motivos editoriales, el texto de Deleuze *Post-criptum a las sociedades de control* constituye un pivote central en las descripciones de las transformaciones sociales que refieren a la crisis de los centros de encierro. A esa conformación de la vida social ligada con la apertura y flexibilización de esos centros la hemos denominado gerenciamiento (Grinberg, 2006 y 2008), entre otros aspectos, procurando una categoría que permitiera dar cuenta de las formas de saber, racionalidades, tecnologías y *ethos* que presenta, entendemos, el gobierno de la población desde fines del siglo XX. Esas formas gerenciales están presentes en las descripciones y análisis que Foucault realizaría en 1978, donde construye la noción de sociedad de empresa.

En este punto, resulta de interés el desplazamiento que realiza entre la biopolítica y la noción de gubernamentalidad:

Me parece que el análisis de la biopolítica solo

puede hacerse cuando se ha comprendido el régimen central de esa razón gubernamental de la que les hablo, es régimen general que podemos llamar cuestión de la verdad, primeramente de la verdad económica de la razón gubernamental... una vez que se sepa qué es ese régimen gubernamental denominado liberalismo, se podrá, me parece, captar qué es la biopolítica (2007, p. 41).

En ese marco, y desde el giro que supuso la noción de gubernamentalidad, se produce una central analítica de los procesos de transformación acontecidos desde fines del siglo XX. Ello, entre otros aspectos, porque es una noción que permite pensar el gobierno como acción sobre acciones, como prácticas que toman forma y procuran vías y caminos de acción y, por tanto, permiten salirse de los ejes disciplina, ideología, para pensar las prácticas de gobierno (Rose, 2012). La bibliografía producida en el marco de los estudios de gubernamentalidad (Rose, O'Malley y Valverde, 2006, Dean, 1999, Rose, 1999, Castro Gómez, 2010a, De Marinis, 1999 y Grinberg, 2007) ha contribuido fuertemente a la comprensión de las actuales configuraciones de los dispositivos pedagógicos y los procesos de producción de subjetividad. Así, yendo un poco más allá de los planteos respecto de la ausencia/presente del Estado, estos autores han contribuido a comprender las reformas finiseculares como parte de los procesos de gubernamentalización de lo social (Dean, 1999), donde, lejos de la desaparición del Estado, se trata de nuevos modos de conducción y gobierno de la conducta. Este marco de estudios ha sido especialmente fecundo para comprender las transformaciones finiseculares más allá de esa dicotomía, procurando las prácticas en torno de las que se articula el gobierno de la población en el presente. La difusión de esta bibliografía es aún escasa en el mundo de habla hispana, no solo en el campo de la educación, sino de las ciencias sociales en general, sin embargo, los trabajos en la materia son cada vez más importantes.

La agenda educativa, mirada desde la pregunta por la gubernamentalidad, se pregunta cómo se ensamblan el respeto a las minorías y la diversidad cultural, la participación de la comunidad en la escuela, la formación de sujetos críticos, la gestión y diseño de proyectos participativos, la reflexión/acción y el docente como profesional reflexivo, el aprendizaje significativo vs. el aprendizaje memorístico. Estos, entre otros aspectos, conforman la *episteme* de la pedagogía en tiempos gerenciales. Un conjunto de

procedimientos a través de los cuales la visibilidad del poder se economiza y crece, paralelamente, la sensación de libertad, de desaparición de jerarquías, de crear, o gestionar, la propia historia. Tecnologías que se construyen sobre la base de la oposición entre poder y libertad¹¹ y de prácticas de autogestión que se construyen sobre clásicas nociones de la educación como emancipación, democracia y transformación. Asistimos a una operatoria en ese binomio educar/gobernar que se asienta sobre el llamado al *ego a hacerse vivir o dejarse morir* donde el gobierno de la conducta se vuelve autogobierno, autorregulación, etc., de un sujeto comprometido y responsable que se autoevalúa porque forma parte de su proceso de autoperfeccionamiento.

Es aquí donde, proponemos, la pregunta biopolítica vuelve a escena. Escasamente abordada en las ciencias sociales en general, en el campo de los debates educativos, la crítica del capital humano ha tenido central influencia tanto en la planificación de los sistemas educativos como en la crítica pedagógica de los años ochenta (Karavel y Halsey, 1980; Finkel, 1977 y Bourdieu, 1979). La noción del individuo como empresario de sí, tan cara a nuestro presente, encuentra en los planteos del capital humano uno de

sus pilares fundamentales. En el siglo XXI, se vuelve estratégico revisitar esa crítica atendiendo tanto a las reformulaciones como a las continuidades desde los años cincuenta¹².

Nociones tan caras a nuestra actualidad como *sociedad de la información* forman parte del cuerpo de enunciados creados por el neoliberalismo austriaco. Se trata de un concepto propuesto por Hayek y desarrollado por su discípulo Mach Lup y que encontró en el capital humano uno de sus desarrollos posteriores¹³. Seguidamente, basadas en las tecnologías y la información que se

12 González (2008), Oliva (2010) y Malaver y Malaver (2009) coinciden en señalar una suerte de línea de continuidad, aún escasamente estudiada en la región, entre los desarrollismos surgidos como resultado de la alianza para el progreso, la dictadura militar y las políticas implementadas en los periodos democráticos. Entre otros aspectos, teoría del capital humano, currículum tecnicistas, descentralización y afianzamiento del sector privado son las notas características de esa línea del tiempo.

13 Un debate pomenorizado sobre estas articulaciones requiere mayor espacio. Aquí importa señalar que en la configuración de la *episteme* de la sociedad de la información los trabajos de la escuela austriaca constituyeron una pieza fundamental. Especialmente en aquello que pasaría a ser considerado conocimiento en sí. La consideración del conocimiento como eje de la vida económica es introducida por Hayek al señalar que se hacía central entender que hay distintos tipos de conocimientos, más allá del científico, centrales para la vida social, tales como las habilidades prácticas y la experiencia, entre otros. De esta forma, proponía que, si bien en la vida real nadie posee un conocimiento perfecto (condición central para el funcionamiento del mercado), sí posee la capacidad y habilidad para buscar información. Estas dos, según Hayek, constituyen los aspectos claves para tomar decisiones y planificar acciones. En ese proceso es vital que los individuos aprendan de su experiencia y adquieran los conocimientos que los puedan ayudar a actuar. De manera tal que, cuestionando la centralidad del saber científico, a la vez instala el conocer

11 No es este el lugar para debatir la relación entre poder y libertad. Solo importa señalar de manera sintética junto con Foucault (2001) que el poder se ejerce sobre sujetos libres. Así, el poder no constituye reverso alguno de la libertad y, por tanto, tampoco ocurre eso con las prácticas pedagógicas (Grinberg, 2008; et. al. 2009)

encarnaron en las pedagogías de las competencias se asentaron, entre otros aspectos, en la idea del conocimiento como saber hacer donde los *nuevos requerimientos* para la escuela involucran las demandas de producir: sujetos activos, incansables buscadores de (ya no sabemos qué), emprendedores del aprender.

Otro cuerpo de saberes que nos vuelve a la pregunta por las políticas sobre la vida remite a la articulación de la neurocognición en estas, ya no tan sui géneris, sociedades de la información. Un recorrido que, ahora, va de la pregunta por la gubernamentalidad a la biopolítica. Junto con el desarrollo de la sociedad de la información y la teoría del capital humano, la preocupación por el devenir cognitivo de nuestras sociedades encuentra en las neurociencias un pivote fundamental. De hecho, si bien es hacia fines del siglo XX que han adquirido especial brillo y pueden rastrearse trabajos hacia el siglo XIX, la producción de ese campo adquiere especial fuerza en los años cuarenta y, sobre todo, en los años cincuenta¹⁴. Así:

Para hacerlo simple, el poder del Estado, el destino del Estado, dependerá de cómo pueda gestionar las capacidades intelectuales, cognitivas de la población. Calcula los costos a nivel de la población, de salud mental, etc. Calcula las ventajas potencias a nivel de la población de tener una fuerza de trabajo educada, de alto rendimiento cognitivo. Esto es biopolítica de la población (Rose, 2012, p. 9).

Asimismo, la cuestión urbana y ambiental, entendemos, se ubica en esta misma dirección. Los procesos de metropolización, así como la fragmentación y segmentación de las ciudades y de los sistemas educativos, constituyen una de las notas centrales para la comprensión de nuestra actualidad. En América Latina, –aunque, cabe señalar, no de manera privativa–, la interrogación por lo urbano nos ubica en las formas que presenta la producción y reproducción de la desigualdad que, a la vez, atravesada por la cuestión ambiental, nos devuelve a las lógicas propias de la organización y racionalización del espacio urbano. Como lo planteamos hacia el inicio se trata de cómo la vida pasó a ser algo que podía ser producido, administrado y

como eje de la vida socioeconómica y capacidad emprendedora de los individuos como eje de ese accionar.

14 Al respecto ver <http://www.sfn.org/About/History-of-Neuroscience/Classic-Papers>

gestionado por el Estado; en suma, la vida como resultado de la intervención y planificación humana sobre un medio ambiente (Castro Gómez, 2010). La creación del medio, de hecho fue –y aún lo es– uno de los campos centrales de intervención biopolítica. Ya no se trata de la naturaleza y sus condiciones, sino de un medio que es creado por la población y que tiene, al decir de Foucault, efectos de contragolpe y se vuelve el problema central de la ciudad. La pregunta, entonces, radica en esas formas en que se articulan tecnologías y saberes en la creación del medio ambiente; entre otros aspectos, porque constituyen un punto central para la pregunta acerca de la regulación y la producción de lo urbano cuando el crecimiento de las metrópolis se realiza sobre particulares modos de cruce entre pobreza y degradación ambiental. En el presente, las *aguas afuera* quedaron, cual cinta de *moebius*, adentro. Así, las aguas negras sobre las que actuó la medicina urbana se transformaron en problemas particulares de los espacios urbanos más pobres, comúnmente llamados villas miseria. Ahora, si hacia el siglo XIX las cuestiones ambientales eran un problema central de la ciencia de Estado, en la era del *management* devinieron cuestiones de participación social, gestión del riesgo y sustentabilidad donde la salud se dirime entre el cuidado de sí, las campañas de vacunación y prevención del embarazo como acciones

específicas para los emplazamientos más pobres de la urbe.

A modo de reflexiones finales

La realización de este estado de la cuestión en torno de educación y biopolítica en América Latina nos ubicó tanto en la pregunta por la producción de conocimiento en el campo como por las articulaciones y ensamblajes propios de la cuestión en nuestras latitudes. Está claro que no es el uso de nociones como bárbaro y/o barbarie aquello que distingue a la producción latinoamericana. Se trata de conceptos que, como el mismo Foucault lo describe, fueron utilizados en las disputas entre la nobleza europea que en el siglo XVI tuvieron “una especie de efecto de contragolpe de la práctica colonial” (2000, p. 100). Aquí importaron las articulaciones y modos propios de esos usos en la región que no dejan de estar enlazados en cómo fueron leídas la Conquista y la colonización que, entendemos, como palimpsesto están presentes en las lecturas actuales sobre la desigualdad social y educativa.

A lo largo de las páginas precedentes, procuramos presentar algunas de las líneas de debate respecto de la producción que en el campo de la educación se realiza desde el amplio marco de la indagación foucaultiana. Aun cuando la búsqueda se dirigía hacia la articulación entre biopolítica y educación, la

realización desde ese marco más amplio nos permitió identificar momentos y puntos de inflexión en la producción y en un debate que muchas veces parece haber quedado reducido a las lecturas de *Vigilar y castigar*.

Se procuró una búsqueda que, en perspectiva, pudiera mirar no solo con la lente de lo producido, sino intentando establecer líneas que nos impulsen entre las fuerzas del archivo y la actualidad. Ello porque referir a la noción de biopolítica nos ubica en unos hilos que comienzan a tejerse en el siglo XVII, en cuyas grietas, reconfiguraciones y ensamblajes seguimos viviendo en nuestras actuales sociedades, que tan cerca y tan lejos están de aquellas. Asimismo, es entre esos hilos y líneas de fuerza que se configuran los dispositivos pedagógicos modernos y donde la educación deviene biopolítica. Es desde esta mirada que hemos propuesto la noción de biopedagogía como un modo de acercarnos a la descripción y comprensión de las complejas tramas en torno de las que se configuró(a) la escolaridad.

En ese marco, hemos procurado posicionar el debate más allá del culto de la novedad y la añoranza del pasado que suele recaer en los diagnósticos y pronósticos de nuestro estar en el mundo. A través de la producción en el campo de la educación, se trató de situar las imágenes de la infancia y la juventud lejos de las nostalgias que caracterizan a los diagnósticos de catástrofe que pesan sobre el siglo XXI. La infancia normal no constituye más que una infancia que fue objeto de normalización. La creación de los sistemas educativos modernos se realizó sobre las hipótesis de barbarie que solían recaer en esa niñez en general, pero, especialmente, en quienes todavía son identificados como destinatarios de la instrucción popular cuya educación se parte de las explicaciones de retraso. La noción de educabilidad es heredera de esas miradas.

Ahora bien, las pedagogías normalizadoras, a la vez que suspusieron un complejo proceso de inclusión y homogeneización, operaron sobre la base de la diferenciación de sujetos sociales. Algo similar y en paralelo ocurría con el espacio urbano: en el proceso mismo de su racionalización, operaron los procesos de diferenciación y segmentación de la ciudad en términos de barrios de ricos y pobres. Un completo sistema de clasificaciones que podemos rastrear hasta nuestro presente. Ello involucra también una mirada escasamente abordada por la bibliografía en lo que refiere a una genealogía de la configuración territorial de nuestros sistemas educativos y su devenir en los procesos de

metropolización y urbanización del siglo XX: esas formas de configuración de la moderna vida urbana que Foucault describe en *el nacimiento de la medicina social* y cuyos modos contemporáneos nos recuerdan a las villas, favelas, poblaciones, chabolas que caracterizan los emplazamientos urbanos de la región.

Realizar una genealogía de estas líneas de fuerza en los relatos pedagógicos, entendemos, nos permitió poner en perspectiva tanto lo que fue como aquello que estamos siendo. En esa línea se inscriben los relatos desarrollistas de mediados del siglo XX, así como los reclamos de empleabilidad y resiliencia de amplios sectores de la población en el siglo XXI. Principios y explicaciones de un optimismo pedagógico que pueden rastrearse en los relatos decimonónicos, y desde ya, encuentran su punto de inflexión hacia mediados del siglo XX con la Alianza para el Progreso.

Desde fines del siglo XX, hemos asistido a procesos de reforma donde los estados nacionales han cumplido un papel central tanto en su diseño como desarrollo y donde en un escenario que se dibuja entre el capital humano y las neurociencias se ensambla en las pedagogías de las competencias propias de la era del gerenciamiento. Así, los procesos de reformase realizan/realizaron sobre la base de la reincorporación y articulación de los enunciados surgidos en el seno de las pedagogías críticas de fines de los sesenta y de los setenta,

reactivando nociones como participación y compromiso en las lógicas del sujeto emprendedor.

Se abre, así, un conjunto de nuevas preguntas y problemas ligados con los modos en que se ensamblan políticas y procesos de escolarización en la producción, reproducción y acción sobre la vida de la población. De manera tal que si educar es gobernar, y biopolítica y educación se atraviesan mutuamente, es dable pensar en las formas de la biopedagogía en este siglo biológico, en el que, por lo menos, para vastos sectores de la población el hacer vivir y dejar morir, está mutando hacia una suerte de hacerse vivir o dejarse morir.

Referencias bibliográficas

- Antelo y Abramowski. (2000). *El renegar de la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1990) *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Battro, A. (2012). Neuroeducación: el cerebro en la escuela. En Lipina y Sigman (ed.), *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1984). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: Latinoamericano.

- Beddington, Cooper, Field, Goswami, Huppert, Jenkins, Jones, Kirkwood, Barbara J. Sahakian y Sandy M. Thomas. (2008). The mental wealth of nations. *Nature*, 1057-1060(23 October).
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Actes de la Recherche de Sciences Sociales*, 3-6.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Caruso, M. (2011). El lugar político de la historia de la educación: Historiografía de la educación y política educativa en la Argentina (1983-2008)». *Historia de la educación. Anuario*, 1(12). Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772011000100003&lng=es&nrm=iso [2013-02-26]
- Castro Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro Gómez, S. (2010a). *Historia de la gubernamentalidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomas.
- Castro Orellana, R. (s. f.). *Gubernamentalidad y ciudadanía en la sociedad neoliberal*. Recuperado de: <http://www.ub.edu/demoment/jornadasfp/PDFs/2-GubernayCiudad%20en%20la%20SNeoliberal.pdf> [2013/04/24]
- Corcini Lopes, M. y Hattge, M. (org.) (2009). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Danziger, S., Kalil, A. y Anderson, N. (2000). Human capital, health and mental health of welfare recipients: co-occurrence and correlates. *Journal of Social Issues*, 635-654.
- Da Silva Thoma, A. y Hillesheim, B. (2011). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Da Silva, T. (1999). Las pedagogías PSI y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 38, 56.
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos. (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En: F. García Selgas y R. Ramos Torre (comp.). *Retos actuales de la teoría social: globalidad, reflexividad y riesgo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Dean, M. (1999). *Governamentality. Power and rule in modern society*. Londres: Sage Publications.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones*. España: Pre-textos.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario de Historia de la Educación*, 4, 11-36.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 122(34), 305-335.
- Finkel, S. (2010). El capital humano: concepto ideológico. En G. Labarca (ed.) (1977). *La educación burguesa*. Mexico: Nueva Imagen.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M (1999). Nacimiento de la medicina social. En M. Foucault. *Obras esenciales* Barcelona: Paidós. 653-671.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). Nacimiento de la medicina social. En Foucault, M., *Obras esenciales*. Barcelona: Paidós. 653-671.
- Granja-Castro, J. (2009). Contar y clasificar a la infancia Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930. *RMIE*, 40(14).
- 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 (2009) "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana." *Revista archivos de Ciencias de la Educación*, Año 3- N°3, UNLP, (81-98).
- Grinberg, S. (2007) *Gubernamentalidad estudios y perspectivas*", *Revista argentina de Sociología*, Año 5, N° 8. Buenos Aires, Miño y dávila. (97-112).
- Grinberg, S. (2006) *Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbano marginales*". En, *Claroscuro Revista del Centro de Estudios sobre diversidad cultural*, FHya, UNR, Año V, N°5, diciembre (110-124).
- González, J. (2008). El sistema educativo chileno como un sistema de gubernamentalidad-neocolonial. Recuperado de: http://www.opech.cl/editoriales/2008_11/textos_biopolitica/sistema_educativo_y_gubernamentalidad.pdf

- Hernández Grajales. (2007). La historia de las normales rurales una historia de maquinaria escolar progresista y urbana (una ruta conceptual de posibilidad explicativa). Enc, X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre, (1-15) Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178946208.pdf>
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Karabel, J. y Halsey. H. (1976). La investigación educativa: una revisión e interpretación. En *Poder e ideología en educación*. Nueva York: Oxford University Press.
- Langer, E. (2012). La biopolítica y los signos de resistencia en estudiantes: entrar, pedir respeto, no fracasar y (en el camino) tener humor. En, Grinberg, Langer y Pincheira (comp.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano*, Buenos Aires: UNIPE (en prensa).
- Malaver Rodríguez, J. y Malaver Rodríguez, R. (2009). Desarrollo, dictaduras y posdictaduras: discurso pedagógico y poder en Chile. *Pedagogía y Saberes*, 31.
- Martinis, P. (2012). Sujetos populares y gobierno de la pobreza en la consolidación del sistema educativo moderno en Uruguay. En Grinberg, Langer y Pincheira (comp.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano*. Buenos Aires: UNIPE (en prensa).
- Méndez, M. (2006). Educación, control social y emancipación. *Teoría y Praxis*, 9.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Buenos aires: Miño y Dávila.
- Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Nogueira, C. y Marín, D. (2011). Educar es gobernar. En Cortés Salcedo y Marín Díaz (comp.), *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP (129-151).
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009 ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 44(15).
- O'Malley, P. (2007). Experimentos en gobierno. Análisis gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. *Revista Argentina de Sociología*. Vol. 5, N°8, (153-173).
- Peters, M. (1996). *Posestructuralism. Politics and education*. Londres: Bergin & Garvey.

- Pineau, P., Dussel, I y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Rose, N., O'Malley, P. y Valverde, M. (2006). Governmentality. *Law and Society*, 2, 83.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Rose, N. (2007). *The politics of life itself*. Oxford: Princeton University Press.
- Rose, N. (2012). Governmentality studies. Liberalismo y control, entrevista. *Nuevo Itinerario, Revista digital de filosofía*, 7(7). Recuperado de <http://gubernamentalidadcritica.blogspot.com.ar/2013/04/aldo-avellana-da-y-guillermo-vega.html>
- Sandoval, M. (2011). Medicalización y disciplinamiento. La construcción higienista del espacio femenino, 1850-1920. *Nomadías*. Recuperado de: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/NO/article/viewArticle/12303/12627>
- Sarmiento, D. (1849). *La educación popular*. Santiago: Imprenta Julio Belin i Compañía.
- Sarmiento, D. (1874) *Facundo o civilización i barbarie en las pampas argentinas*. París: Hachette.
- Tellez, M. (2005). Disciplinar al bárbaro que se llevaba adentro: un acercamiento a la ley del buen ciudadano del siglo XIX. *Historia Caribe y Antillas*, 10.
- Tezanos, A. (2007). Formación de profesores, una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo* 2(41), (57-75).

