

Educación, gubernamentalidad y después... la configuración de una nueva pastoral

Silvia Grinberg¹

Introducción

Los tiempos finiseculares nos han acostumbrado a pensar nuestra vida como un torrente de crisis y cambios, incertidumbres e inestabilidades; sujetos e instituciones que desaparecen, se desarman; hipótesis de des-subjetivación y desinstitucionalización que procuran explicar aquello que, por definición, se plantea como imposible. Crisis, incertidumbre y cambio se constituyen en los conceptos y enunciados rectores de nuestra vida en el mundo, al punto que en el presente constituyen nuestro horizonte de vida más estable.

Este conjunto de nuevas verdades –que enuncian y anuncian la incertidumbre–, se construyen sobre el telón de fondo de las críticas que, ya en los años 40' del siglo pasado, comienzan a definir aquello que hoy conocemos como neoliberalismo (Foucault, 2007). Entre otros aspectos, es posible identificar las referencias que ubican al Estado-Nación como horizonte de sentido para la totalidad de la población y, con ello, la preocupación por la definición de un espacio de formación de la infancia sobre la que se asentarían las bases, en el siglo XXI, de la nueva sociedad en

1. Doctora en Educación (UBA) Investigadora CONICET. Profesora Regular en Sociología de la Educación y Coordinadora Centro de Estudios en Pedagogías contemporáneas EHU-UNSAM. Profesora regular en Pedagogía y coordinadora Área Sociopedagógica, UNPA. grinberg.silvia@gmail.com

ciernes. Está claro, desde ese momento, que la educación se constituye en escenario de gobierno de la población primigenia. Población primigenia no sólo porque actúa sobre los nuevos que llegan al mundo (Arendt, 1996), sino porque esa acción sobre las nuevas generaciones supone la primera forma institucional y universal de producción de subjetividad (Varela; Uría, 1991; Pineau, 2001; Carli, 2005), a tal punto que daría –y dio, en efecto– lugar a pensar que la puesta en marcha de eso que hoy es un eficiente dispositivo pedagógico –de gobierno–, permitiría alcanzar, no sólo a los individuos, sino también a la sociedad, la mayoría de edad. Más allá de los éxitos o fracasos de esta misión y, más aún, más allá de cualquier mirada nostálgica de todo lo que ya no es, y que muchas veces aparece como una suerte de pasado mejor, importa aquí resaltar aquello que ese relato trajo, o quizá tengamos que decir, dejó consigo: entre otras muchas cosas, una enorme maquinaria de producción de subjetividad, esto es, de gobierno de la población.

Esos dispositivos diseñados, pensados e imaginados por muchos de los más grandes pensadores ilustrados (Grinberg; Acosta, 2010), han sido –probablemente– de los más eficientes en la creación de un escenario en el que se consideró propio, y parte de nuestro sentido común, pensar un mundo de sujetos normales, normalizables y normalizados (Foucault, 1996). En los últimos tiempos hemos vivido experiencias de todo tipo respecto de esos ‘ideales’ que incluyen la añoranza. Probablemente, entre otros aspectos, esa añoranza se funda en la vara de lo normal que supuso la disciplina, en tanto ésta ofrecía cierta sensación de seguridad respecto de quiénes éramos y quiénes debíamos ser. Así, la configuración de las sociedades de disciplinamiento implicó: 1) La idea de que la normalidad era posible; 2) Una cierta estabilidad (aunque más no sea como horizonte de futuro) que funciona como guía para sostener y distinguir lo deseable, y 3) Una definición clara respecto de qué rebelarnos.

Ahora bien, está claro que ya no vivimos ese mundo. Devenir normales, ser normales, pensarnos en el mundo como sujetos normales puede ser incluso motivo de ofensa. La diversidad, la innovación, la creación, el cambio, entre otros tantos términos, desde hace años se convirtieron en las nociones que definen lo bueno, el deber ser de cualquier horizonte de futuro, en particular, desde de las reformas educativas que en América Latina comienzan a implementarse hacia fines de los años ochenta (Grinberg, 2008). En este artículo, lejos de proponer que en el presente estaríamos fuera de la medición y definición de horizontes de deseabilidad, como muchas veces suele señalarse en la bibliografía, se trata de caracterizar las particularidades que adquiere este relato del no-relato atendiendo, especialmente, a aquello que se presenta como una escala de modulaciones y posibilidades abiertas al infinito. Cuáles son los saberes expertos que se ponen en juego en esta suerte de episteme *sui generis*. Retomando a Rose (2007),

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 humanas en tanto criaturas vivientes. (p. 3)

En este escenario, enmarcado en los estudios de gubernamentalidad (Rose, Valverde; O'Malley, 2006; Dean, 1999; Rose, 1999), resulta esencial preguntarse, ¿en qué medida estos enunciados no constituyen algo así como una nueva promesa, un relato que se caracteriza, justamente, por llamarnos a vivir en un torrente de cambios de modo tal que, si algo permanece estable, ¿es sinónimo de que algo anda mal? Pareciera que el *calling divino* de estos tiempos gerenciales dijera: no te quedes quieto, no te acostumbres, no te adaptes, la regla es cambiar. Así, los siguientes son algunos interrogantes que orientan este trabajo: ¿Cómo se articula esta cadena de enunciación?, ¿cuáles son sus efectos de poder?, ¿qué efectos produce el relato del no-relato en los procesos de gobierno de la población, en las prácticas y tecnologías de subjetivación que, efectivamente, ocurren a diario? En otras palabras, ¿qué efectos de poder se producen cuando se señala que ya no hay ninguna producción, que lo que nos resta es acostumbrarnos a que nada permanezca y que debemos formar y formarnos para adaptarnos al cambio, para devenir sujetos inciertos? Si bien estas preguntas pueden ser realizadas en cualquier ámbito de nuestra vida, en el campo de la educación adquieren especial sentido. Ello porque, a pesar de la decretada muerte de las instituciones, la escuela no ha dejado de ser un espacio privilegiado de producción de la subjetividad, así como de producción y reproducción de la desigualdad.

A continuación presento una reflexión en torno de las nociones de biopolítica y gubernamentalidad, para luego adentrarme en las formas en que se articula el gobierno de la población, en el presente, a través de los siguientes ejes: a) La lógica gerencial como el relato de la gubernamentalidad en el presente; b) La pedagogía de las competencias y c) La configuración de una nueva pastoral que adopta la lógica de la elección del no-directivismo y de las modulaciones de la subjetividad.

Gubernamentalidad y biopolítica en breve

Indagar sobre los procesos de gubernamentalidad, supone preguntarse por las características que presenta la conducción de la conducta en las sociedades de gerenciamiento (Foucault, 2007; Grinberg, 2008), específicamente en las dinámicas de la vida escolar. La noción de gubernamentalidad fue acuñada por Foucault (2006, 2007), para referir una actividad dirigida a la conducción de los individuos a lo largo de sus vidas, incluyéndolos bajo una autoridad que funciona como guía responsable acerca de aquello que hacemos y nos sucede. Así, señala, en su ensayo sobre la gubernamentalidad (Foucault, 2006), que se trata de una determinada mentalidad que se vuelve la base común para el pensamiento político moderno, así como para las acciones de Estado. Procesos que ocurren en el momento en que la población se vuelve eje y blanco de pensamiento y acción; de saber y poder. Esto es, cuando el gobierno se dirige hacia la población que, ya en el siglo XVIII, se encuentra viviendo en las ciudades. Es en ese marco que la noción de gubernamentalidad se

halla directamente ligada con la idea de biopolítica que, a diferencia de la disciplina, refiere al momento en que la vida de la población se vuelve blanco y objeto de poder; esto es, cuando las acciones del Estado se dirigen a potenciar la vida, ya no de los individuos, sino de la población. Una nueva técnica, señala Foucault (2000)

que se aplica a la vida de los hombres, e, incluso, se destina, por así decirlo, no al hombre/cuerpo sino al hombre vivo, al hombre ser viviente; en el límite, si se prefiere, al hombre/especie. Más precisamente, se diría lo siguiente: la disciplina trata de regir la multiplicidad de los hombres en la medida en que esa multiplicidad puede y debe resolverse en cuerpos individuales que hay que vigilar, adiestrar, utilizar y, eventualmente, castigar. Además, la nueva tecnología introducida está destinada a la multiplicidad de los hombres, pero no en cuanto se resumen en cuerpos, sino en la medida en que forma, al contrario, una masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad, etc. (p. 220)

A lo largo del curso publicado bajo el título *Seguridad, territorio, población*, Foucault (2006) establece la relación entre esta primigenia forma de vivir todos en la ciudad, práctica que involucra al ejercicio masificador de biopolítica y la configuración de una razón de Estado que se manifiesta en acciones dirigidas a administrar y producir determinados hábitos y formas de subjetividad, que denomina gubernamentalidad. Así, como señala en ese curso, se trata de un ensamblaje de instituciones, procedimientos, análisis, reflexiones, cálculos y tácticas, que habilitan el ejercicio de esta específica y compleja forma de poder que se ejerce sobre la vida de la población. La noción de biopoder supone: la construcción de una trama de discursos de verdad sobre el carácter vital de los seres humanos; unas determinadas estrategias de intervención en la existencia colectiva en nombre de la vida y la salud de la población o la comunidad, y modos específicos de subjetivación, a través de los cuales los individuos son llevados a trabajar sobre sí mismos (Rabinow; Rose, 2006).

Esta mirada tuvo siguiendo a Rose, Valverde y O'Malley (2006), la particularidad de cambiar el eje de los debates sobre el gobierno y el Estado:

En lugar de concebir al Estado como el origen del gobierno, la pregunta pasó a ser: ¿cómo se puede dar cuenta de la gubernamentalización del Estado? Es decir, ¿cómo, en un momento histórico determinado, el aparato formal del Estado pasó a ocuparse del negocio de conocer y administrar la vida y las actividades de las personas y las cosas en un territorio? Aunque las concepciones tradicionales del poder habían visto la necesidad imperiosa de pensar al gobierno como la esencia del Estado, es claro que los Estados no siempre se rigen, en este sentido. Así, la cada vez mayor importancia del aparato político de gobierno a partir del siglo XVIII en Occidente, no fue tanto una cuestión de un poder

central que extiende su influencia en toda la sociedad a través de la expansión de la maquinaria estatal de control. De hecho, es más útil partir de la hipótesis inversa: en un particular momento de la historia, los Estados habían logrado conectarse con una diversidad de fuerzas y grupos que, de diferentes maneras, trataban sobre la forma de administrar la vida de las personas en búsqueda de objetivos distintos. (p. 88)

De modo que, más que pensar el poder localizado en una institución, como de hecho es el Estado, a través de esta noción se despliega la mirada hacia los múltiples modos por los que se regula, orienta, dirige y guía nuestra vida en el mundo, sin por eso identificar al poder como una nueva forma de motor de la vida social.

En suma, pensar el gobierno de la población, desde esta perspectiva, supone incorporar al análisis: 1) Una determinada episteme, esto es, unos determinados enunciados que definen modos de comprender, pensar y pensarnos en el mundo; 2) Unas determinadas tecnologías que involucran políticas, esto es, modos concretos de conducción de la conducta sobre la población; 3) Un *ethos* en tanto que principios que rigen la relación que los sujetos están llamados a establecer consigo mismos y regulan sus vidas (Rose, 1999; Dean, 1999; Grinberg, 2007).

Gerenciamiento, pedagogías de las competencias y modulaciones de la subjetividad

La gestión: el relato del no-relato

Referirse a los metarrelatos, cuando pareciera ser que ellos han muerto, puede parecer extraño. Ahora bien, si los metarrelatos funcionan como núcleos orientadores de la vida, como principios éticos que indican cómo conducirnos, entonces podemos suponer que nos encontramos frente a un conjunto de significados que se presentan como fragmentarios, pero que no por eso dejan de configurar modos a través de los cuales pensamos y actuamos en el mundo en que vivimos. Seguramente, a diferencia de aquellos que se configuraron bajo las sociedades de disciplinamiento, éstos ya no están contruidos en torno de la creencia en el progreso y la razón como promesa de futuro, ni de una determinada lógica homegenizadora que nos dice a todos hacia dónde dirigirnos. Sin embargo, ello no implica que no asistamos a la creación de nuevas enunciaciones, de principios orientadores de la acción que contienen, de hecho, tanto la capacidad de explicar el mundo, como de sostenernos para conducirnos en él. La lógica gerencial conforma el telón de fondo de la configuración del relato y del no-relato, cuya máxima es presentarse –y presentar al mundo– en la forma de lo disperso y fragmentario, incierto y en crisis permanente. Un mundo descentrado en el que el sujeto es llamado a hacerse y rehacerse en forma constante, mientras las instituciones lo son a la planificación continua, ya sea en la clave del planeamiento, continuo y estratégico en los años noventa o del marco lógico, ya entrado el siglo XXI. Estos, entre otros, constituyen modelos de planificación que suponen

que ésta no puede hacerse a largo plazo y/o de forma estable, de modo que los objetivos pasan a ser pensados, de manera acotada, como propósitos plausibles de ser realizados y alcanzados en cortos períodos. Así, se trata de volver planificable lo incierto pero, ya no procurando controlar aquello que se asume que está fuera de control, sino de volver inestable a la planificación en sí misma.

De manera que nos encontramos con un relato que retoma la crítica de la modernidad organizada (Wagner, 1997), centrada en desregulación, liberación y renuncia del Estado a la administración de lo social (Foucault, 2007). Pero que, a la vez, sobre esa base, produce una nueva lógica del gobierno que, asentada sobre el gerenciamiento, configura un locus de la dirección de la conducta a partir de sujetos e instituciones llamadas a autogerenciarse para devenir innovadores y responsables, así como adaptables y flexibles a los cambios como condición de ser en el mundo. Un tsunami de textos en torno de los nuevos modos de gestión (O'Malley, 2009), nos explican y enseñan cómo vivir mejor. Tsunami que, en el campo de la educación, se articuló en torno del PEI como tecnología de la gestión eficaz de las escuelas.

Se trata de fabricarnos en un mundo de incertidumbres, devenir, como señaló Foucault (2007), una empresa. Hemos aceptado que nuestro mundo ya no es el que era, que ya no podemos pedirle al Estado que se ocupe de la salud y mucho menos de los negocios. La globalización e individualización se contemplan bajo el punto de vista del incremento de posibilidades, la ampliación de la potencia humana que –liberada de las coacciones–, puede, ahora, aprovechar y utilizar las oportunidades que se nos presentan (Beck, 2003). La otra cara de la sociedad del riesgo, según Beck, es la modernidad reflexiva; esto es, el aumento de la capacidad electiva y de autodeterminación, la ‘cultura de la libertad’ y el surgimiento de algún tipo de ‘individualismo altruista’, en donde el individuo está obligado y posibilitado de ocupar la escena fruto de la ‘desaparición de las coacciones sociales’, y se ve enfrentado a tomar sus propias decisiones; de hecho, “cualquiera que quiera vivir una vida propia debe ser también socialmente sensible en grado elevado” (Beck, 2003, p. 31). La ‘prosocialidad’ es la actitud a desarrollar para dar lugar a la recreación de los lazos que debe tener este ‘neoyaltruismo’, donde los ‘hijos de la libertad’ volverán al mundo libre y solidario.

De forma tal que, todo aquello que constituía el corazón de las críticas, devino propuesta y se desarmó en cuanto tal. Las sociedades de gerenciamiento se construyen, así, con una nueva promesa que comporta una suerte de fetichización de las condiciones de vida de los sujetos, llamando a la autorrealización. Fetichización que opera sintetizando las viejas críticas y produciendo un relato que promete que, en este nuevo mundo, en donde reina la posibilidad de hacerse a uno mismo, los individuos ya no tendrán que depender de nadie más que de sí; ya no hay coacciones a las cuales oponerse ya que el nuevo mandato es hacerse la propia aventura.

Pedagogía de las competencias: de la formación de conciencias especializadas a la formación de conciencias inestables

Las reformas y contrarreformas educativas que se fueron implementando en los sistemas educativos desde los años ochenta, actuaron sobre el telón de fondo de la crítica a la escolaridad moderna por autoritaria y rígida. Así, el emprendimiento responsable y comprometido pasó a ser el eje de las transformaciones que los documentos oficiales comenzaron a señalar como necesarias para la creación de la escuela de la diversidad (Grinberg, 2006b, 2008). La escuela, en este nuevo marco, ya no debería ser pensada como el lugar para la homogeneización y/o transmisión de una moral común. Así, la diversidad pasó a ser el *leit motiv* de la educación. En este contexto las escuelas y los docentes fueron llamados a construir su propio proyecto. Proyectos que deben construirse sobre la base de que ya no podemos imaginarnos el vivir en una sociedad de certezas; éstas ya no existen o, en todo caso, quedaron atrás. El nuevo reto es formar para cambios permanentes. Así, si hay algo sobre lo que no dudamos es que una nueva 'ley' ha venido a regir nuestras vidas: deberemos vivir en un mundo en donde lo único estable es la inestabilidad. La imagen del 'hoy estamos, mañana quién sabe' nunca fue tan certera como en estos tiempos. Y, la formación debe brindar esas condiciones de inestabilidad, crear conciencias ya no especializadas sino inestables. De modo que la formación abandona la cultura del rol, de las cualificaciones, y se reubica en torno de las posiciones a ocupar y la identidad a construir (Rose, 1999). La diversidad, la fragmentación, el individuo que se hace a sí mismo, constituyen nuestro horizonte de futuro. Hoy, como declama la bibliografía de autoayuda (Sousa, 1999; Grinberg, 2008), estamos llamados a hacernos y autorrealizarnos, y en ese marco la escuela es convocada, ya no a enseñar, sino a orientar el aprender a aprender, a motivar la autorrealización.

El yo emprendedor es el resultado y el lugar de síntesis de los diversos enunciados que se articulan como relato de la formación de la subjetividad. Este proceso de construcción de sí, de elección y decisión acerca de quién quiero ser, sólo puede ser posible si se admite que no hay un relato, sino que éste es el resultado de la creación individual. Ello es lo que la 'pedagogía de las competencias' comporta. La consagración del 'sí mismo' que ocurre en un mundo en donde el yo sólo puede enfrentarse a la ansiedad y al vértigo que provoca vivir en una sociedad en la que pareciera que todo es posible pero en la que, en rigor, pocas cosas lo son, por lo menos en el sentido que la promesa del 'hazte a ti mismo' encarna.

Es desde ese lugar que Ehrenberg (2000) remite a la fatiga de ser uno mismo. En este proceso se edifica una nueva institución: la del yo que crea un nuevo malestar: la fatiga del llegar a ser alguien en un mundo de vaivenes sin hamaca. Se consagra la responsabilidad de la mutación al individuo quien, a través de sus capacidades, deberá modificarse constantemente. El individuo ha llegado a la historia, pero nuevamente lo hace desnudo. Como señala Rose (1999), se trata de una nueva modelación del espacio de gobierno y de su ejercicio, una determinada distribución y establecimiento de relaciones entre conceptos que abren zonas de cognición y

configuran una topografía, en donde los actos de gobierno son reensamblados remodelando el espacio de su ejercicio y sus efectos. La política de la conducta es la fabricación misma de la existencia, en donde la fragmentación y aseguramiento de la identidad, tal como señala este autor, se transforma en la nueva solución: “el sujeto es gobernado como un ciudadano que busca su identidad en el trabajo, tiene deseos de autorrealizarse y autoactualizarse” (p. 244).

He ahí el sujeto, el nuevo protagonista al que la pedagogía de las competencias debe formar. En la revolución constructivista (Da Silva, 1998), leída desde las perspectivas sistémicas, el viejo agente cedió su asiento y el sujeto que se construye a sí mismo viene a ocupar su lugar: es el hijo de la libertad que exalta Beck (1999, 2003), que debe hacerse a sí mismo. Como no puede ser de otro modo en el presente del mundo, la consigna es un constructivismo que sanciona y aprueba al ser competitivo: Educable para volverse competente y competente para volverse empleable. De modo tal que, si no conseguimos empleo, se debe a que no hemos cumplido con una de las máximas de las sociedades de gerenciamiento: Devenir empresario de sí (y/o competente).

Ya no se trata de formar para roles fijos y dados, en tanto éstos han desaparecido de la escena; en la acumulación flexible ya no hay roles que ocupar, sino posiciones siempre en danza y en proceso de cambio y revisión. Razón por la que la formación ya no puede ocurrir transmitiendo valores fijos de la cultura o formando para puestos a desempeñar. De aquí en más, lo único estable de la transmisión debe ser lo efímero de las posiciones que habremos de alcanzar. Lo posible es formar conciencias inestables, inciertas, sujetos llamados a ocupar tantos lugares como sea posible a lo largo de la vida. Posiciones que no nos son dadas, sino que debemos salir a su conquista. De este modo, el individuo debe ser *dividual* (Deleuze, 1996), con capacidades y potencialidades a desarrollar según la oportunidad del momento, rasgos éstos que la escuela debe orientar, promover y desarrollar.

Si bien el constructivismo permitió escapar de determinismos objetivistas y lecturas subjetivistas, en las sociedades de gerenciamiento porta un cierto voluntarismo que se ensambla en el relato del ‘tú puedes’. La incorporación de estos enunciados llega cuando es el mismo discurso hegemónico el que señala que ya no hay nada de qué liberarse, cuando frente a la protesta contra la burocracia, el autoritarismo, la sociedad organizada rindió sus frutos. De aquí en más el mandato es la pluralidad y diversidad de elección, la construcción de sí. La crítica es desplazada y retomada, seleccionando y amplificando “los factores contra los cuales se rebela, silenciando a su vez otros rasgos que pueden ser más constantes y no menos importantes” (Boltanski; Chiapello, 2002, p. 103).

Esta operatoria se produce de modo dinámico: al dar respuesta a la crítica, se la apacigua incorporando –en las nuevas configuraciones–, parte de los valores en nombre de los que será criticado. Si la educación era cuestionada por su carácter autoritario, ahora la participación responsable en la toma de decisiones ha ocupado

su lugar; la autoevaluación reemplaza a la evaluación y la orientación del aprender a aprender, a la enseñanza.

Así, en el mundo de la educación, los principios del *empowerment* se tradujeron como gestión de proyectos junto con la responsabilización por los resultados/logros hacia las escuelas y los individuos, el trabajo en redes y con la comunidad, de modo tal que aquello que acontece en la vida diaria de las escuelas nada tiene que ver con la política educativa, sino con la capacidad que tienen o no las instituciones para llevar a cabo proyectos exitosos. En todo caso, a la gestión central de los sistemas educativos les queda la responsabilidad de transmitir las notas de la planificación continua.

En este marco, la pedagogía de las competencias, constituida como la nueva promesa de la formación, define una lógica del enseñar que ya no supone transmitirle algo a alguien, sino orientar procesos de búsqueda donde el eje está puesto en los mecanismos y procedimientos a seguir en ese constante buscar. Ello, entre otros tantos aspectos, ha producido una total pérdida de la autoridad², en general, y de los conceptos, en particular. Esto supuso un complejo proceso que se inicia en el momento en que se señala que ya no tiene sentido aprender conceptos, que en la sociedad del conocimiento y de la información los conceptos ya no pueden ocupar el centro de la vida escolar, dado su carácter efímero. De modo que aquello que lo reemplaza es un procedimentalismo que vacía cualquier posibilidad de transmisión, en donde el saber deviene una cuestión absolutamente performativa. Procedimentalismo que excluye de la enseñanza cualquier debate político y transforma al saber en un conjunto de pasos que hay que seguir para llegar a resolver ya no sabemos qué clase de problemas. De hecho, ¿cómo puede enseñarse a resolver problemas como una cuestión en sí? ¿Cómo se puede enseñar a resolver un problema si éstos, para ser identificados, requieren de conceptos y sólo a través de ellos es posible reconocerlos, pensarlos e intentar resolverlos? Los problemas no surgen en el vacío; no hay algo que per se constituya un problema, no hay esencia en ellos. Sólo en el marco de una constelación de debates, de conocimientos y de valores en pugna, puede algo devenir problemático.

Esta exaltación de los medios constituye una prohibición fáctica del debate político que involucra a la cultura en la era del gerenciamiento y, por tanto, a los procesos de su transmisión. Se expresan en la pedagogía de las competencias, de una diversidad sin diferencias, enalteciendo el carácter instrumental del saber y de la identidad

2. En los últimos tiempos suele confundirse autoridad con autoritarismo. Si bien no es éste el lugar para realizar un debate al respecto, quiero resaltar, apoyada en Arendt (1996b), la idea de la autoridad en tanto que “asentada en la piedra angular de los cimientos del pasado, la autoridad brinda la permanencia y la estabilidad que los humanos necesitan justamente porque son mortales, los seres más inestables y triviales que conocemos. Si se pierde la autoridad, se pierde el fundamento del mundo, que sin duda desde entonces empezó a variar, a cambiar y a pasar con una rapidez cada día mayor de una forma a otra, como si estuviéramos viviendo en un universo proteico y lucháramos con él, un universo en el que todo, en todo momento, se puede convertir en cualquier otra cosa.” (p. 104-105).

(Hall, 2003), quitando de la escena pedagógica cualquier discusión sobre la producción de conceptos o en torno a ellos. En su lugar, se apela a la necesidad de formar habilidades y sujetos que aprendan a vivir en la inestabilidad.

La configuración de una nueva pastoral: modulaciones y escalas

Como señalé en la introducción, una de las notas centrales de los tiempos gerenciales radica en la falta de alguna dimensión a partir de la cual se define la normalidad de los sujetos. Sin embargo, la ausencia de norma se ha vuelto relato y eje de conducción de la conducta: El llamado ahora es a cambiar, a mutar, a innovar, a ser diferente. Ya no se trata de incorporar a todos a una única medida común de la que es factible separar y re-incluir a los individuos como resultado de ser sometidos a contraste con esas mediciones. Ya no hay exclusión, todos estamos dentro de una gran máquina que, configurada cual *Cinta de Mœbius*, ya no tiene un afuera. Hay modulaciones, remodelaciones, procesos de re-ingeniería y management que nos ubican en una larga e infinita vara de posibilidades. Mediciones que siempre permiten un punto –simultáneo– más hacia acá y hacia allá. Así, por ejemplo, la medición de la pobreza siempre permite un grado más de extrema pobreza, siempre se puede estar más allá.

La construcción de escalas y modulaciones permite la configuración de escenarios diversos en los que ya no se trata de propiciar que una determinada conducta ocurra, y/o de evitar/prevenir lo patológico, sino más bien de construir alternativas frente a aquello que ya no es calculable y, por tanto, no puede ser prevenido. Así, asistimos a un modo de pensar que ya no se preocupa por la prevención, sino más bien por ‘un estar preparado para’ (Fearnley, 2005; Lakoff, 2007; Coller, Lakoff y Rabinow, 2006). Se trata de una lógica que incorpora lo excepcional, lo incalculable, a lo posible. Los autores recién citados señalan que este tipo de lógicas refieren a cómo se piensan los desastres naturales, las acciones militares o la salud pública. Aquí interesa retomar este conjunto de principios en tanto racionalidad que nos pone a pensar y actuar de unos determinados modos: En tanto sujetos que ya no nos sorprendemos por nada, ya que lo excepcional, lo no calculable, se ha vuelto parte de lo posible, esa escala tan en boga. Esto es, que como sujetos hemos aceptado que la excepción, como supo señalar Benjamin (2001) y retomar Agamben (1988), devino regla.

Tal como señala Rose (2007), una de las formas fundamentales de saber que definen las modulaciones de la subjetividad en nuestros tiempos, lo constituyen las neurociencias, la biomedicina y demás campos del saber médico. Éstos han establecido un conjunto de nuevos principios que, en clara sintonía con la lógica gerencial, nos dejan ante la infinita posibilidad de ubicarnos en las escalas de la salud. En relación directa con la lógica del riesgo (Beck, 2002), que supone que todos en algún grado somos riesgosos (O’Malley, 1996), este conjunto de saberes ha establecido un tipo de racionalidad que se dirime entre las modulaciones de la subjetividad. En el marco de los saberes implicados en las neurociencias, los

expertos en somatización ya no son simplemente los médicos y sus advertencias e intervenciones en la vida en sí sino que se han extendido bastante. Están las enfermeras, las parteras, los visitadores de salud. Hay múltiples tipos de terapistas no sólo psicólogos sino también de arte, de habla, ocupacionales,... nutricionales, dietistas, fisioterapeutas... y hay consejeros –de adicciones, de sexo, de familia de relaciones, de salud mental, de educación y por supuesto de genética, de planificación familiar de fertilidad, de reproducción... (Rose, 2007, p. 27)

A esta larga lista de expertos debemos sumar a docentes y gabinetes psicopedagógicos que funcionan en las escuelas. Así, las aulas devienen lugar de gestión y pre-diagnóstico de los innumerables trastornos de los que, de un modo u otro, cualquiera de nosotros podemos tener, en algún grado, algún síntoma. Desde la dislexia, pasando por cualquier trastorno afectivo y llegando a las alteraciones de la alimentación, las neurociencias expresan las lógicas que está asumiendo la conducción de la conducta como tecnología de sí. Las modulaciones de patologías nos llevan a ubicarnos como sujetos que eligen, deciden y actúan en y con sus síntomas. Uno de los síntomas más claramente identificados es el de deficiencia atencional (ADD), que no sólo implica la identificación del síntoma, sino la medicación rápida del mismo. El ADD es uno de los llamados trastornos de la personalidad más corrientes en la infancia. Los cursos de terapia conductual para docentes y personal de gabinete cada vez son más frecuentes y van desde la ‘terapia Cognitivo Conductual en niños, el Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de las Dificultades del Aprendizaje’, hasta la ‘Evaluación y entrenamiento de la atención en preescolares’.

En todos estos casos se trata de un tipo de racionalidad que no supone ni pretende ninguna regularidad, sino más bien contar con síntomas y escalas que permitan la identificación rápida de algún nivel de trastorno junto a la admisión de lo no predecible. Ello hace que todos seamos, gracias a nuestros trastornos (o sus grados), susceptibles de ser ubicables. Se configura algo así como una vigilancia sindrómica (Fearnley, 2005) que ya no procura reconocer lo desconocido, y ello porque el conocimiento perfecto o la erradicación de lo patológico ya no se piensa como posible. Se trata de estar atento de modo que sea posible propiciar algo así como un desastre controlado. Ello porque si, como se señaló atrás, no hay afuera, la inclusión supone la construcción de escalas que admitan ubicar lo imprevisible.

La vitalidad es entendida como inherente en precisión y descripción de las relaciones técnicas entre moléculas capaces de inversiones de ingeniería y de principios de reingeniería. El juicio ya no se organiza en términos binarios claros de normalidad y patología. Ya no es posible sostener la línea de diferenciación entre la intervención dirigida a quienes son susceptibles de enfermedad o fragilidad por un lado, y las intervenciones encaminadas a mejorar las capacidades de los otros.... (Rose, 2007, p. 40)

Sobre estas bases, en el campo de la pedagogía se establecen las escalas y modulaciones del crecimiento, la maduración y el desarrollo en tanto procesos que sostienen la educabilidad. La medición deviene, entonces, medición de la educabilidad: Medición que establece que todos somos educables, pero en diferentes grados. En esos grados devienen los grises que, en América Latina, constituyen el telón de fondo de las explicaciones de la desigualdad y la pobreza extrema. Como puede observarse en la siguiente cita, se trata de trastornos que ocurren o se explican en las particularidades que presenta la socialización primaria y que, de un modo u otro, impiden al sujeto devenir competente y/o educable:

La educabilidad, en el sentido que se adopta en este informe, alude al grado o nivel de desarrollo en cada individuo de características biológicas y personales que afectan su capacidad para beneficiarse en mayor o menor medida de las oportunidades de aprendizaje que le brinda la escuela. Se trata de factores modificables en la población a través de políticas sociales y superables en cada persona a través de estrategias compensatorias y de rehabilitación. (Bello, 2001, p. 15)

En esta cita, si bien se hace referencia a la sociedad en general, la noción es utilizada, especialmente, para referir los sectores sociales más pobres. De forma tal que, si bien se señala que los efectos de la pobreza son factores modificables, ellos pueden explicar el fracaso escolar y las posteriores dificultades de inserción en el mercado laboral y, así, cerrar el círculo que explica el crecimiento constante de la pobreza extrema y de la población que llega a vivir a las villas miserias. Esto porque, si bien son factores modificables, las acciones para revertirlos deben ser realizadas por los sujetos. De modo que si ellos no actúan sobre sí intentando modificar los efectos adversos de su socialización primaria, deberán hacerse responsables por esos efectos.

Así, el siguiente paso es preguntarse, ¿qué pasa cuando esos rudimentos básicos no están?, ¿qué debe hacerse para sobrellevar estas situaciones?, ¿qué acciones deben poner en marcha los sujetos para superar esas condiciones de dificultad? La respuesta está en la noción de resiliencia:

El primer paso es operar en relación con la construcción de la resiliencia, uno de cuyos aspectos fundamentales es la capacidad de generar proyecto, relato y confianza frente a situaciones adversas pero que no puede realizarse sin un proceso simultáneo de construcción de subjetividad. Hay una demanda implícita y explícita de políticas de subjetividad que deben acelerarse para la construcción de una cosmovisión compartida a partir de las capacidades que cada actor detenta y puede aportar a una construcción colectiva. (Feijoo; Corbetta, 2004, p. 381)

La resiliencia aparece, aquí, como una tecnología del *self* (O'malley, 2009) tendiente, en la sociedad de empresa, a 'empoderar' a los sujetos ya que sus familias no garantizaron la educabilidad. La acción escolar se define, en ese marco, como

un conjunto de acciones tendientes a la promoción y orientación de los sujetos. De modo que se trata de valorar y elevar una autoestima que –se supone que por vivir en condiciones de pobreza– se encuentra deprimida, y que la escuela debe conseguir que los jóvenes aprendan a valorarse para ser protagonistas de su propio desarrollo. Ahora, no se trata de indicar a los individuos qué deben hacer, sino que el trabajo para elevar la resiliencia debe dirigirse a que sean los individuos quienes desarrollen en sí capacidades, y eleven esa autoestima deprimida que aparece como la causa de muchos males, entre otros, el de la pobreza.

La resiliencia forma parte, así, de un relato que involucra una nueva pastoral que supone que quienes ‘atravesamos situaciones de necesidad’ podamos transformar-se para así modificar sus condiciones de vida. Si, como señalaba Foucault, el ejercicio del poder asume desde el siglo XVIII la forma de un pastor que dirige a su rebaño, y la escolarización masiva fue una de sus tecnologías fundamentales, en el presente el pastor presenta otras modalidades. Se trata de un tipo de acción donde el pastor ya no conduce a su rebaño hacia alguna meta, sino que orienta los procesos de autorrevisión y autoconducción. En palabras de Rose (2007),

lo más interesante son los nuevos tipos de poder pastoral que emergen en este contexto... No se trata de un pastoricismo en el que el pastor conoce y dirige las almas confusas o a las indecisas ovejas. Este nuevo pastor del síntoma adopta los principios éticos del consentimiento informado, autónomo, de la acción voluntaria, de la elección y del no-directivismo. (p. 28-29)

Este no directivismo que se formula en la base del relato del no-relato, se proyecta como la salida para elevar, tanto la empleabilidad como la educabilidad, que es su reverso. Ello porque se señala que es el hombre quien debe ser protagonista de su desarrollo y, por tanto, se deben implementar acciones que impliquen la participación activa de las comunidades y de las personas involucradas. Más que para ellos, según Caritas (2010), se trabaja con ellos.

Cardarelli y Rosenfeld (2000), señalan que la noción de resiliencia se refiere a la capacidad de recobrar y mantener conductas adaptativas luego de atravesar situaciones perjudiciales. En este contexto, esos autores destacan que la pregunta clave que se hace este concepto asumido por las ciencias de la salud y, en general, aplicado a niños y jóvenes, es por qué, en condiciones similares de estrés, dolor y pobreza, algunos de ellos logran superar la situación y tener una vida positiva, mientras que otros no lo logran. Desde hace algunos años, a fin de responder a esta pregunta se intenta sistematizar, a modo de un listado, los factores protectores individuales y ambientales para desarrollar las modalidades e instrumentos de intervención preventivos que trabajen sobre tales factores. De esta manera, se abre un abanico de debilidades y fortalezas individuales y comunitarias que merecerían ‘tratamientos’ específicos para ‘pobrezas específicas’, sin cuestionar en absoluto los contextos socioeconómicos, base de estos escenarios de vulnerabilidades.

En América Latina las situaciones de daño, de dolor, vienen acompañadas de la pobreza que, como señalan estos autores, algunos logran superar y otros no. Algunos logran educarse, tener una vida positiva, y otros no. Claro está que no se desconocen los contextos porque, de hecho, no es necesario desconocerlos. Ello porque se supone que se trata de situaciones específicas que deben ser tratadas de maneras específicas en los sujetos. Así las cosas, estas lógicas configuran un escenario en donde la pobreza extrema se transforma en una oportunidad y/o desafío que los sujetos tienen frente a sí mismos.

Como señala O'Malley (2009), la lógica de la resiliencia se

diferencia de la lógica del riesgo y del estar preparado para, que también se articula con el liberalismo avanzado. La resiliencia incorpora la orientación emprendedora e innovadora que involucra el riesgo y supone al riesgo y su minimización como dos caras de una misma moneda. El sujeto resiliente debe considerar los problemas como retos y oportunidades, de modo que recuperarse ya no supone volver a un orden previamente existente. Saber cuándo y cómo explotar la incertidumbre, inventar un futuro nuevo y mejor es también una característica destacada del sujeto adaptable, flexible y emprendedor que supone la resiliencia. Es el sujeto flexible que el entrenamiento de la resiliencia aspira a crear. (p. 30)

En este marco es que la noción de resiliencia es pensada en América Latina, especialmente para trabajar con los sujetos que viven en condiciones de pobreza urbana, ya que se entiende la pobreza como una cuestión individual que los sujetos deben enfrentar y que pueden transformar. Inclusive, en determinadas situaciones, pueden explotar esas condiciones para crear mejores futuros. En la lógica del gerenciamiento, en todo caso, el Estado debe generar las condiciones para que los sujetos adquieran esas habilidades.

Así, aquello que parece no quedar claro en esta programática es que, si los sujetos consiguen vivir y reproducir sus vidas cotidianas en las distintas villas miseria, es, justamente, porque tienen una alta capacidad para sobreponerse ante esas situaciones de vida adversas. Y ello no sólo vale para los sujetos, sino también para las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza que deben enfrentar las mismas situaciones de 'adversidad' que caracterizan a las villas miseria, favelas, etc. (Grinberg, 2010, 2009, 2006).

A modo de corolario

Una de las notas fundamentales de las sociedades de gerenciamiento, de la sociedad de empresa, es que el gobierno de la población se dejó de pensar como totalidad y ello involucra una suerte de nuevos destinos para los sujetos. Esto es, ya no se trata del gobierno de la sociedad como un cuerpo que, por lo menos de modo propositivo, se piensa que tiene que funcionar, como señalaba Durkheim, orgánicamente. En el presente, la racionalidad del gobierno se piensa –y actúa– en términos de fragmentos. Las narrativas de la crisis permanente expresan justamente eso: La renuncia a pensar el gobierno y, por tanto, lo social, como totalidad: El gobierno devino gobierno de fragmentos.

Tal asunto es fundamental en términos de la comprensión de nuestro presente, en general, y de las transformaciones ocurridas en la pedagogía, en particular. Esto es, si se piensa en fragmentos, se opera sobre fragmentos de forma tal que surge el interrogante de cómo actúa el capital financiero en tanto, si un fragmento se cae, el sistema permanece³. La escolarización, desde muy diversas perspectivas, está asumiendo esa lógica: Desde los cada vez más fragmentados sistemas educativos (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002; Grinberg, 2009), hasta la pedagogía de las competencias que se asienta en la formación de sujetos que puedan impulsarse en este mundo de incertidumbres y contingencias. La función docente adquiere, de esta forma, esa lógica de un pastor que orienta pero no dirige; que ofrece algo así como un conjunto de herramientas para que los sujetos armen su destino.

En este marco, puede entenderse mucho de los análisis que refieren a la desobjetivación (Duschsky; Correa, 2002). El riesgo de estas hipótesis es que no identifican en estos procesos modos concretos de ejercicio del poder en el presente. Este llamado a hacernos y re-hacernos, no deja de constituir un modo *sui generis* de sujeción a la propia imposibilidad de quien está llamado a ser quien quiera ser, pero bajo unas condiciones de vida que lo enfrentan a la imposibilidad (Ehrenberg, 2000). Las acciones, así, se dirimen entre la baja educabilidad y la resiliencia que los sujetos deben adquirir pero que, en ningún caso, pone en cuestión el funcionamiento del sistema.

De esta manera intenté reflexionar, a lo largo de estas páginas, en torno de los modos que presenta la biopolítica en las sociedades de gerenciamiento: ella ya no se presenta como el hacer vivir y dejar morir descrita por Foucault en la voluntad de saber (1999), así como en sus cursos de 1978 y 1979, sino más bien como un dejar vivir y dejar morir (Grinberg, 2008).

En este marco del dejar vivir que presenta la biopolítica contemporánea es que podemos entender que, justamente, son los sujetos que viven en condiciones de extrema pobreza urbana los que más han desarrollado su resiliencia, es decir, esa elevada capacidad para enfrentar situaciones adversas que mantiene al barrio, a la escuela, a docentes y alumnos en pie. Y, probablemente, esto es lo que se enseña y aprende todos los días en las formas que asume la práctica escolar: Arrojadados a la propia suerte, se trata de hacerse vivir, de autocuidarse, autosalvarse, autoprotegerse.

Ahora, creo que estas notas propias del gerenciamiento constituyen diagramas políticos que, sobre la base de un 'hazte a ti mismo' generalizado, definen modos de conducción de la conducta, gubernamentalidades. Esto es, formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas, que se articulan en el gobierno de la población y que, por este motivo, sólo son captables en estado inacabado pero que, no por ello, dejan de expresar los modos en que se experiencia el gobierno en las instituciones, los sujetos, los barrios.

3. Aquí creo que puede ser útil ver la reorganización del espacio de la bolsa. Hasta los años 80' y 90', la bolsa tenía una verdadera organización panóptica; en el presente el espacio de la bolsa está organizado en la lógica de islas que se intercomunican en red, pero son islas. Islas fácilmente reemplazables donde si una deja de funcionar, y acá no importa el motivo, las otras siguen su curso.

Sobre esta base, el relato de la formación se estructura en torno de una nueva pastoral no-directivista (Rose, 2007) que, definida en el marco de la pedagogía de las competencias, propone una serie de experiencias que los individuos son llamados a vivir en su relación consigo mismos y con sus semejantes. La diversidad enaltecida y la lucha por la construcción de la identidad, que ya no está contenida en un relato común o, más bien, donde dicho relato es aquel que llama a la distinción de sí, se constituyen como horizonte y fronteras de lo deseable de la formación y de una subjetividad compelida a actuar por sí misma, a modificarse apoyándose en sus resortes internos. Y en el caso de que no se posean o no se hayan adquirido, la escuela deberá actuar para propiciar ese camino de la adquisición de capacidades, preparando al individuo para que entienda que la actitud más importante es la aceptación de que nada permanece, y que las capacidades habrán de ser modificadas a lo largo de la vida.

Se produce, así, una especie de narrativización del yo en donde la identidad se constituye en el punto de partida para producir las modificaciones necesarias para la adaptación, el cambio y la innovación permanente (Rose, 1999). La escuela está llamada a elevar la resiliencia, de modo que los sujetos que se quedaron en el camino del cambio consigan enfrentar las situaciones de daño que aparecen como resultado de una autoestima deprimida. Es una suma de escalas de datos y diagnósticos que deben tenerse en cuenta, ya que constituyen el plafón de la acción, de los proyectos de vida. Los jóvenes son evaluados en términos de sus capacidades/incapacidades, de falta de motivación y acción. Así, es lo propio de un discurso pedagógico producido en una sociedad que vive en y por la novedad, cuya regla es la mutación, mientras que la identidad es el punto en donde esos juegos del cambio se propician. Allí debe actuar la educación para crear una identidad que se supone en falta y carente de proyectos de vida. Mostrarles a los jóvenes que pueden, esa es la nueva meta de la educación. La vida íntima devino cosa pública, materia, sustancia de programas escolares. La nueva ley o, mejor aún, la nueva institucionalidad, es la norma del yo. El 'sí mismo' se vuelve, así, una batalla sin límites o, mejor aún, un lugar de transformaciones donde el único límite es el propio yo. Un Yo que si quiere seguir en la vida, debe escapar, sobreponerse, devenir responsable, participativo, comprometido con unas condiciones que no contribuyó a producir, pero que sí es reclamado a revertir. Y no contribuyó a producir, a menos que entendamos que los crecientes procesos de pauperización son, aparentemente, resultado de opciones individuales.

En suma, asistimos a la configuración de una nueva forma del ejercicio de poder a través de estas tecnologías del sí fundadas en un espíritu de libertad y responsabilidad, tecnologías que definen un nuevo marco en el que somos llamados a evaluar, a responsabilizarnos, a dirigir y redirigir nuestro Yo, un yo siempre-ya en el borde.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer*. El poder soberano y la nuda vida. España: Pre-textos, 1998.
- ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Buenos Aires, México, Madrid: Paidós, 1996.
- ARENDT, Hannah. *Entre el pasado y el futuro*. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Madrid: Península, 1996b.
- BALL, Stephen. *Education Reform*. A critical post-estructural approach. Philadelphia: Open University Press, Buckingham, 1994.
- BECK, Ulrich. *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI editores, 2002.
- BECK, Ulrich. (Comp.). *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. *La individualización*. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós, 2003.
- BELLO, Manuel. *Perú: Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires, Argentina. 2001.
- BENJAMIN, Walter. *Iluminaciones IV*. Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Madrid: Taurus, 2001.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002.
- CARDARELLI, Graciela; ROSENFELD, Mónica. Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el Estado pedagógico y los agentes sociales. En: DUSCHATZKY, Silvia. (comp.) *Tutelados y asistidos*. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- CARITAS. *Promoción humana*. 2010. Disponible en: <http://www.caritas.org.ar/html/promocion00.htm>. Acceso en: 24 ago. 2010.
- CARLI, S. *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.
- COLLIER, Stephen; LAKOFF, Andrew; RABINOW, Paul. What is a Laboratory in the Human Sciences? En: *Anthropological Research on the Contemporary Working Paper*, N° 1, February 2. Virginia: 2006.
- DA SILVA, Tomaz. *Liberdades reguladas*. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- DEAN, Michael. *Governamentality*. Power and rule in modern Society. Londres: Sage publications, 1999.

- DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina. *Chicos en banda*. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- EHRENBERG, Alain. *La fatiga de ser uno mismo*. Depresión y Sociedad. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- FEARNLEY, Lyle. From Chaos to Controlled Disorder': Syndromic Surveillance, Bioweapons, and the Pathological Future. En: *Anthropological Research on the Contemporary Working Paper*, N° 5, July, Exchange. Virginia: 2005.
- FEIJOÓ, Maria; CORBETTA, Silvina. *Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE – UNESCO, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad 1*. La voluntad de saber. México: Siglo XXI Editores, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI Editores, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Defender la sociedad*. Traducción por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población*. Traducción por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FOUCAULT, M. *El nacimiento de la biopolítica*. Traducción por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- GRINBERG, Silvia. 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, Buenos Aires: 2006.
- GRINBERG, Silvia. Educación y Gubernamentalidad en la era del gerenciamiento. En: *Revista Argentina de Sociología* Año 4, N° 6, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006b.
- GRINBERG, Silvia. Gubernamentalidad: Estudios y perspectivas, En: *Revista Argentina de Sociología*, Año 5, N° 8, Buenos Aires: 2007.
- GRINBERG, Silvia. *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2008.
- GRINBERG, Silvia. Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. En: *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, UNLP. Buenos Aires: 2009.
- GRINBERG, Silvia. Tecnologías del gobierno de sí en la era del gerenciamiento: la autoayuda entre el narcisismo y la abyección. En: *Revista psicoperspectivas: individuo y sociedad*. Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Escuela de Psicología. 2009b.

- GRINBERG, Silvia. Schooling and Desiring Production in Contexts of Extreme Urban Poverty. Everyday Banality in a Documentary by Students: Between the Trivial and the Extreme. En: *Gender & Education*. Londres: Routledge, 2010.
- GRINBERG, Silvia; ACOSTA, Felicitas. Pedagogía y Subjetividad, En, DONINI, Ana. (comp.). *Nuevas infancias y juventudes*, UNSAM-Edita. Buenos Aires, 2010.
- GRINBERG, Silvia; LEVY, Esther. Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro. Buenos Aires: UNQ, 2009.
- HALL, Stuart. Introducción: ¿quién necesita identidad? HALL, Stuart; DU GAY, Paul. (comps.). En, *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- KESSLER, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada*. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IPEE-UNESCO, 2002.
- LAKOFF, Andrew. From Population to Vital System: National Security and the Changing Object of Public Health. En: *Anthropological Research on the Contemporary Working Paper*, N°7. Londres: 2007.
- O'MALLEY, Pat. Risk and responsibility. En: BARRY, Andrew, et al. (eds.). *Foucault and political reason*. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- O'MALLEY, Pat. Experimentos en gobierno. Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. En: *Revista Argentina de Sociología*. Buenos Aires:, Miño y Dávila, 2007.
- O'MALLEY, Pat. Resilient subjects. uncertainty, warfare and liberalism. En: *Economy and Society*, Vol. 39, Issue 4. Jersey: 2010, p. 488-509.
- PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela dijo: “Yo me ocupo”. En: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSSO, Marcelo. *La escuela como máquina de educar*. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- RABINOW, Paul; ROSE, Nicolás. Bipower today. En: *Biosocieties*. Londres: London School of Economics and Political Science, 2006.
- ROSE, Nicolás. *Powers of Freedom*. Reframing political thought. Londres: Cambridge University Press, United Kingdom, 1999.
- ROSE, Nicolás. *The politics of life itself*. Princeton: Princeton and Oxford University Press, 2007.
- ROSE, Nicolás; VALVERDE, Mariana; O'MALLEY, Pat. Governmentality. En: *Law & Society*, Annual Review, Vol. 2. Palo Alto, CA: 2006, p. 83-104.
- SOUSA, Arnaldo Toni. *A ilusão no discurso da Auto-ajuda e o sintoma social*. Ijuí (RS): UNIJUI, 1999.

- TIRAMONTI, Guillermina. (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URIA, Fernando (comp.). *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta, 1991.
- WAGNER, Peter. *Sociología de la modernidad*. Barcelona: Herder, 1997.