

Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento

Notas de formación entre competencias y abyección

Silvia M. Grinberg*

1. Presentación

En el *Nacimiento de la biopolítica*, libro que recopila los cursos dictados por Foucault en el College de France entre 1978 y 1979, el autor refiere los cambios sociales que estaban aconteciendo y que nos dejarían viviendo en una sociedad de empresa. Aquí nos preguntamos por los alcances de esta aseveración ya no en los años setenta sino treinta años después, cuando, de hecho, nos hemos vuelto una sociedad de empresa. Una sociedad que todo lo gerencia y somete al gerenciamiento. Estos interrogantes constituyen el punto de partida de este trabajo: ¿en qué se convirtió esa sociedad de empresa, cuáles son las implicancias para la vida, para las políticas sobre la vida de habernos convertido en una sociedad de gerenciamiento? Y, más específicamente, ¿qué características presenta el gobierno de la población en una sociedad que no sólo ha renunciado al pleno empleo, como señala Foucault, sino que ha asumido que un porcentaje importante de la población le excede y ni siquiera le sirve como ejército de reserva? Si bien, se trata de preguntas que pueden abordarse desde diversos ámbitos aquí concentraremos el foco de la mirada en torno de los procesos de cambio en los dispositivos pedagógicos acontecidos desde fines del siglo XX.

Abordar este conjunto de interrogantes requiere tener en cuenta que se trata de preguntas que sólo pueden ser contestadas en contexto;

* Dra. en Educación. Investigadora CONICET. Directora CEPEC. Profesora de Sociología de la Educación EHU-UNSAM. Profesora de Pedagogía UNPA-UACO. Argentina.
e-mail: grinberg.silvia@gmail.com

esto es, se trata de interrogantes que adquieren tonalidades y modalidades muy particulares si se formulan en América Latina y/o en otros países del mundo globalizado, incluso del tercer mundo. Esto es la pregunta por las formas que presenta el gobierno de la población en nuestro presente supone hacer eje en el territorio de modo de atender a las múltiples, pero también yuxtapuestas formas en que se gobierna una sociedad que desde hace años ha renunciado a pensarse como totalidad sino real por lo menos imaginada. Esto es, la sociedad de empresa, o como aquí la estamos llamando las sociedades de gerenciamiento, configuran un marco del pensar la vida la población, ya no como un cuerpo que por lo menos desde el relato tiene o puede funcionar como totalidad orgánica en donde las acciones de gobierno, y desde ya las escolares tienden hacia ese ideal común. Ideal que de hecho, en autores como Durkheim, definen los márgenes de la acción escolar.

Nos preguntamos por el gobierno de la población en nuestro presente, o en términos foucaultianos por la gubernamentalidad, y más específicamente por la racionalidad en el gobierno de la población (Rose, 1999; Dean, 1999) en épocas de capitalismo flexible cuando unas de las señas que presenta la conducción de las conductas en estos tiempos es que la misma idea gubernamentalidad requiere ser pensada en plural. Gubernamentalidades en tanto refieren a los modos específicos que presenta no sólo el gobierno de la población sino también las vidas de la población; esto es: cómo la gente vive, hace y genera vida. En esta mirada se vuelve central siguiendo a O'Malley (2007) entender que “el gobierno es una práctica generalizada y dispersa más que una cuestión acerca de aquello que los *Estados* hacen. Muchas agencias gobiernan, tanto en el sector público como privado y, por supuesto, siempre se ha esperado que los individuos se gobiernen a sí mismos y sus subordinados. Esto es significativo, porque como sostendré mas adelante, en relación con cualquier problema específico, siempre es posible identificar una diversidad de gubernamentalidades existiendo en cualquier punto dado del tiempo, disperso alrededor de la vida política organizada” (p. 157). Hablar de políticas sobre la vida, creemos supone dar cuenta de esas gubernamentalidades; de esas formas heterogéneas, difusas, contradictorias, yuxtapuestas que se

articulan en el gobierno de la población y que por este motivo se nos presentan como un *puzzle* imposible de armar, al que siempre le va a faltar una pieza.

Así, aquí nos referimos por un lado a ese relato común del no relato; esto es una racionalidad que en términos del gobierno de la población se presenta como relatos de fragmentos y como ausencia de narrativas unificadores. Seguidamente nos referiremos a lo específico de nuestras latitudes y aún más a las formas en que ese relato produce y es producido en relación con la administración de la vida de aquella población que ya Foucault supo definir como población liminar. En este segundo eje la reflexión se centra en algunas notas del trabajo de investigación que he estado desarrollando a lo largo de cuatro años en contextos de extrema pobreza urbana en el área metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires. Más específicamente en escuelas emplazadas en esos barrios que desde fines de los años ochenta han tenido un crecimiento constante y, también, traumático de su población.

En el marco de los planteos que aquí propongo realizar entiendo que los procesos y prácticas de la educación pueden pensarse como usinas y/o procedimientos de gubernamentalidad (Foucault, 2007), ello tanto para comprender cómo se piensan y actúan los procesos de subjetivación en una sociedad así como las múltiples contradicciones que se generan en ese proceso que en términos de la biopolítica puede pensarse como campo estratégico de lucha.

Hacia los años setenta, Bowles y Gintis revolucionaban los debates en sociología de la educación presentando las formas en que la vida escolar se correspondía con la vida laboral. La formación de una parte importante de la población discurría entre normas, hábitos y cumplimiento de órdenes; a ese proceso de formación de los rasgos no cognitivos de la personalidad, de la fuerza de trabajo, lo denominaron *principio de correspondencia*. Por esos mismos años, aunque con un impacto posterior en el campo de la educación, Foucault, aunque desde una perspectiva diferente, también refería a la producción de la fuerza de trabajo. Así, explicaba “el gran panoptismo social cuya función es precisamente la transformación de la vida de los hombres en fuerza productiva” (2000a:137).

Ahora, en nuestro presente está claro que ya no vivimos en épocas de capitalismo industrial donde masas de obreros se encuentran frente a la línea de montaje realizando el mismo movimiento corporal por segundo. Esos cuerpos son otros cuerpos. Por lo menos para una parte de la población, ya no se trata de que “el tiempo de la vida se convierta en tiempo de trabajo, que éste a su vez se transforme en fuerza de trabajo y que la fuerza de trabajo pase a ser fuerza productiva...” (2000a:136), entonces qué pasa con aquellas instituciones que, como la escuela, componían el juego de una serie de instituciones que, esquemática y globalmente, estaban ligadas con la producción de esos cuerpos.

Ahora bien, nos encontramos viviendo otras épocas, donde las masas de trabajadores se han convertido en población liminar, desempleados, piqueteros, excluidos, vulnerables, población en riesgo, y/u otros muchos nombres que reciben y/o designan a quienes ya no tienen lugar en el mundo del empleo, de la industria y, sus cuerpos, por lo menos desde ese punto de vista, tomando prestado un término de Butler (2002), constituyen el ejército de los *cuerpos que no importan*. Ni como trabajadores ni como consumidores encuentran lugar; éste es, probablemente, uno de los mayores dilemas de nuestra socialidad. No se trata de sujetos que no tienen lugar momentáneamente en el mercado de empleo, sino que no tienen lugar en el mercado; no sólo no consiguen a quien vender su fuerza de trabajo, sino que tampoco constituyen un segmento de consumidores que pueda devenir atractivo. Nos referimos a un conjunto poblacional que está fuera sin estarlo; esto es, sin lugar en el mercado formal de la economía se ha visto enfrentado a resolver sus necesidades reproductivas de muy diversos modos. Así, de alguna forma nos referimos a una forma del vagabundeo pero que a diferencia de aquellos con los que se inicia el moderno capitalismo ya no son llamados a incorporarse sino que en tanto tercera o cuarta generación de desocupados están fuera sin estarlo.

A partir de lo expresado presentamos aquí resultados de investigación que estamos realizando desde la perspectiva de los estudios de la gubernamentalidad; nuestra pregunta gira en torno de la racionalidad que sustentan los procesos de producción de subjetividad en el presente contexto. Abordaremos esta problemática desde una doble mirada: por

un lado, el relato de la formación que en el marco de las sociedades de gerenciamiento se presenta bajo las formas de la pedagogía de las competencias y, por el otro, las características que está asumiendo la formación en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana. Nos concentramos, en este trabajo, en algunos de los rasgos que entendemos distinguen la vida en estas escuelas atendiendo, especialmente, las configuraciones de territorio y a la configuración de la vida escolar y sus dinámicas. Partiendo del supuesto de que hemos asistido a profundos cambios en nuestra socialidad y de la escolaridad, nos importa acercarnos a la descripción de los dispositivos pedagógicos y la producción de subjetividad. Las notas que siguen se dirigen en esa dirección.

2. Gubernamentalidad, pedagogía y gerenciamiento

Al referirse a la noción de gubernamentalidad, Foucault nos remite a un momento particular de nuestras sociedades cuando una nueva categoría se abre camino: la población. Como señalara este autor, hasta el siglo XIX el problema del gobierno remitía a un conjunto de prácticas, discursivas y no discursivas, referidas todas a quien ejerce el gobierno. El siglo XIX abre al campo del gobierno un conjunto de nuevas reflexiones referidas todas a los gobernados. El problema dejará de referirse a las características, aptitudes y actitudes que debe tener el gobernante para pasar a articularse sobre esa nueva categoría.

Seguramente, esto no deja de estar vinculado con procesos que tienen en ese siglo larga data: la configuración de la vida en la ciudad, la industrialización de las sociedades, la conformación de la sociedad de masas, la configuración de los Estado-nación; todos procesos, obviamente vinculados con la configuración de la vida capitalista.¹

Los dispositivos de disciplinamiento y las instituciones de encierro seguramente expresan esa necesidad de ordenar la vida, de clasificación y formación de los individuos, de volver productivos a los cuerpos, a la fuerza de trabajo; se trata del poder que actúa sobre la vida.

Disciplina y biopoder se articulan entonces, en la gubernamentalización de la sociedad, en el ejercicio del poder sobre la vida. Ahora bien, esto involucra como señalara Foucault todo un nuevo juego de la

visibilidad del poder. Si el Rey contenía el derecho de vida sobre sus súbditos en tanto tenía el derecho de dar muerte, el biopoder opera en el sentido contrario, sobre la vida, en la fabricación de la vida; he aquí, señala Foucault, que con la tecnología del biopoder, la tecnología del poder sobre la población como tal, sobre el hombre como ser viviente aparece ahora un poder continuo, sabio, que es poder de *hacer vivir*. La soberanía hacía morir y dejaba vivir; en el siglo XIX aparece un poder que hace vivir y deja morir.²

En los regímenes que emergen en el siglo XIX, las temáticas de soberanía, disciplina y bio-poder se recolocan en el campo de la gubernamentalidad, donde cada una es reorganizada en el contexto general de las problemáticas del gobierno referido al ejercicio del poder sobre la conducta individual y en masa de modo de asegurar el buen funcionamiento de cada uno y del todo (Rose, 1999). Y es aquí donde el saber del gobierno concierne al cálculo cuantitativo y cualitativo, las formas de conocimiento, las técnicas y otros significados empleados sobre la conducta de la población. De modo que más que una oposición binaria entre quiénes ejercen el poder y sobre quién se ejerce, una analítica del gobierno refiere a las estrategias, finalidades, pensamientos y conflictos que en un momento determinado definen el núcleo problemático de la conducción y autoconducción. Esto es, los modos por los que los seres humanos son individualizados y direccionados, la variedad de prácticas a través de las que se produce el auto-gobierno. Si se trata de la maximización de la vida, entonces, más que mirar cómo el ejercicio del gobierno reprime y controla, se trata de preguntarse: ¿qué finalidades hace aparecer como reguladoras de la vida?

El gobierno de la conducta supone atender en forma paralela: a) la noción de dirección de la conducta desde el punto de vista del vínculo entre poder y subjetividad; b) la formas de los discursos y prácticas de gobierno en contextos sociohistóricos específicos, esto es, los relatos y contenidos que en cada contexto se vuelven temáticas y tecnologías de gobierno: el objeto y sujeto de la dirección, las instituciones y saberes implicados o configurados en torno de unos supuestos y fines determinados. Conducir, en este sentido, quiere decir inducir, mandar, dirigir, guiar e implica ciertos resortes de cálculo acerca de cómo esto

puede ser hecho. La ética empieza a aparecer cuando consideramos el verbo reflexivo de autoconducirse. Conciérne a la forma apropiada de la autodirección en diferentes situaciones, en el trabajo, el hogar (Dean, 1999).

Las narrativas del gobierno involucran una serie de procedimientos y saberes a través de los cuales se ensamblan las series de los dispositivos de producción de la subjetividad en cada momento histórico. De hecho, éstas podrían ser y han sido objeto de historización; sin embargo, aquí nuestro interés radica en la presentación de las coordenadas a los efectos de adentrarnos en las lógicas actuales de la dirección de la conducta. Los últimos años hemos asistido a la revitalización de los debates en torno de estas temáticas a la luz del concepto de gobernabilidad. Es importante diferenciar entre gubernamentalidad y gobernabilidad por un lado y, luego, reposicionar la cuestión de la gobernabilidad como la emergencia de una nueva narrativa en torno del gobierno de la población, de la dirección de la conducta.

Si bien no la única, la educación ocupa un lugar central en estas prácticas, en tanto ella supone la producción de la subjetividad; el espacio de las coordenadas, de los procesos y prácticas sociales a través de las que esa subjetividad es formada en donde la educación ha tenido y tiene un papel central. Si, como pensaba Durkheim, la educación debe desarrollar el ideal de hombre de cada sociedad, entonces podríamos preguntar cuál es ese ideal de hombre que en la actualidad la educación estaría siendo llamada a formar. En este punto, se trata de poner en perspectiva la tan afamada crisis de la subjetividad y a la vez realizar una crítica de las series que se articulan en los dispositivos actuales.

La noción de dispositivo supone, en el sentido foucaultiano, la articulación de prácticas discursivas y no discursivas que, en tanto tales, configuran las superficies en las que esas subjetividades se inscriben y transitan. En cierta medida puede pensarse como un territorio de inscripciones múltiples, como un campo de relaciones de fuerzas, de juego de voluntades que producen y crean unos territorios a la vez que desterritorializan otros. En suma, todo un juego de relaciones de poder, como voluntad productora que abre y cierra posibilidades. La noción de dispositivo supone una formación histórica.³

Asimismo, actuar genealógicamente en el estudio de estos territorios nos permite “escapar” de cualquier pretensión de totalización o de análisis que aspire a encontrar cierto carácter trascendente a partir del cual la subjetividad pueda emerger. Se trata, desde nuestro punto de vista, de totalizaciones que nunca dejan de ser parciales y contingentes, por un lado, y que, a la vez, son irreductibles a la consideración de un aspecto/factor como determinante. Por tanto, que presenten cierta viscosidad en la posibilidad de su aprehensión.

Desde esta perspectiva, al referirnos al sujeto y a la formación no lo hacemos en el sentido de un sujeto centrado y mucho menos tratando de buscar un origen desde el cual se fundamente y pueda explicarse el devenir de la subjetividad. La noción de sujeto, según la asumimos aquí, refiere a sujetos descentrados, que se constituyen en identidades parciales y fragmentadas; sujetos “destinados” a que éste sea su acontecer. Cuando hablamos de sujetos descentrados no lo hacemos aspirando/pensando un momento donde se sutura esa fractura, donde lo parcial y fragmentario se integra en un todo coherente y universal.

Al respecto, cabe señalar que referirse al plano discursivo no implica pensar en la subjetivación como fruto de una operación puramente lingüística. Así, como señala Rose (2000) siguiendo a Deleuze y Guattari, la subjetivación nunca es un proceso puramente gramatical; ella surge de un régimen de signos y no es una condición interna al lenguaje, este régimen de signos está siempre preso de un agenciamiento o una organización de poder. La subjetivación, desde esta perspectiva, debe referirse antes que nada, no al lenguaje y a sus propiedades internas, sino a aquello que estos autores llaman un agenciamiento de enunciación, prácticas que no habitan un dominio amorfo y funcionalmente homogéneo de significación y negociación entre individuos. Ellas están localizadas en espacios particulares y se realizan a través de procedimientos particulares.

Nos referimos, entonces, a todo un campo de inscripciones múltiples, a series que remiten a otras series y, como señalara Deleuze (1994), el problema, o si se quiere la pregunta, refiere a los puntos singulares a través de los que esas series se enlazan, a las distribuciones y combinaciones que en tanto acontecimientos, afectan, producen efectos, funcio-

nan y hacen funcionar constituyendo todo un campo, un juego de relaciones de fuerza; en suma, dispositivos de producción de la subjetividad. Proceso de subjetivación que remite a los efectos composición y recomposición de fuerzas, prácticas y relaciones que intentan transformar –u operan para transformar– al ser humano en variadas formas de sujeto, en seres capaces de tomarse a sí mismos como sujetos de sus propias prácticas y de las prácticas de otros sobre ellos (Rose, 2000). Se inscriben aquí las diversas prácticas de gobierno y autogobierno de la conducta.

Así, en el estudio de los dispositivos pedagógicos nos remitimos a un conjunto de prácticas y saberes que se articulan y enlazan sin ningún tipo de pretensión teleológica en su análisis –por lo que se hace muy difícil identificar o diferenciarlos de acuerdo con grados de jerarquías según su incidencia–; aquí, nuevamente, la idea de un determinante o fundamento también se nos difumina. Aun así, esto no implica que “olvidemos” que vivimos en una sociedad que se entrelaza en las lógicas de la economía política capitalista, atravesadas por la lógica cultural que produce la mercancía y el dinero como equivalente general. De modo que no indicar una determinación estructural no implica negar que vivimos en el sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 1997).

El intento racional de modelar la conducta supone incluir las cuestiones éticas en los estudios sobre el gobierno. Si la ética tiene que ver con los principios que regulan la acción y, en esa dirección, como el intento de hacerse a uno mismo responsable por las propias acciones o como una práctica a través de la que los seres humanos toman su propia conducta como objeto, al referirnos al gobierno de la conducta no dejamos de hablar de una autorregulación que supone el problema del *ethos*. La noción de gobierno se abre para referir a la forma en que un individuo se cuestiona sobre su conducta (o la problematiza) de modo que pueda gobernarla. En otras palabras, el gobierno implica no sólo cómo se ejerce la autoridad sobre los otros o cómo gobernamos unidades abstractas como el Estado o las poblaciones, sino cómo nos gobernamos a nosotros mismos.

Es desde esta perspectiva que nos hemos referido a estos polos gobierno-formación-ética y sus articulaciones recuperando para ello el vínculo que se produce en el último trabajo de Foucault.

“Uno de los puntos más interesantes de este tipo de aproximaciones es el modo en que provee un lenguaje y un marco para pensar sobre las relaciones entre cuestiones de gobierno, autoridad y política y las cuestiones de identidad, el “yo” y la persona... si retomamos el Foucault tardío lo ético puede ser repensado en estos términos, como arena del gobierno de sí, como una forma de acción del “sí mismo” sobre el “sí mismo” (Dean, 1999:13).

En suma, remitir al gobierno implica referirse a una actividad que modela el campo de acción de individuos que actúan y son dotados a través de un conjunto de saberes y prácticas; de la dirección de la conducta humana y la acción sobre individuos que constituyen un *locus* de acción y libertad. El gobierno presupone la existencia de sujetos que son libres en el sentido de que viven y están dotados por un cuerpo de capacidades mentales y corporales.

2.1. La pedagogía de las competencias

Denominamos pedagogía de las competencias al diagrama que caracteriza al relato de la formación en las sociedades de gerenciamiento. Diagrama en donde se integran estos aspectos de diversos modos. Primero, se traduce la falta de empleo como un problema de sujetos competentes; esto es, los sujetos no logran emplearse porque no poseen la formación que los nuevos requerimientos de la empresa flexible les demanda. Segundo, porque frente a ese Estado que aseguraba la estabilidad se hace necesario formar al nuevo trabajador como un eterno buscador de empleo y para ello se requiere que aprenda a competir en el mercado. Tercero, y aquí se sintetizan las dos primeras, todo esto involucra una *cuestión de actitud*.

La configuración de esta nueva discursividad nos deja viviendo en un mundo donde ya no hay contradicción entre las demandas de los educadores y las del mundo del trabajo al punto en que éste último, a veces, parece más progresista que el primero. Frente al mundo de las jerarquías, las divisiones, los autoritarismos, la rigidez de la burocracia, la educación –las escuelas, los docentes y directivos– ha quedado rezagada respecto de la innovación, el cambio y la desaparición de las constricciones externas que caracterizan al mundo de la empresa, de la familia, de la televisión y de la tecnología.

Si bien los discursos pedagógicos se alejan de la relación educación-empleo buscando en la calidad de vida, el respeto, la tolerancia y la autorrealización fundamentos que sustenten el desarrollo de los principios del cambio institucional, las narrativas del yo encuentran en el desarrollo de las competencias su principal expresión que no deja de vincularse, expresar y anclar los modos a partir de los cuales producir la formación de la subjetividad en el presente escenario.

Son las competencias como tópico las que rompen con una de esas principales contradicciones: si el trabajador debía adaptarse a puestos de trabajo que iban en detrimento de su capacidad, saber y desarrollo personal, esta narrativa se constituye como su contrario. Ya no se trata de adaptarse a puestos, sino de producir aquellas cualidades personales que actúan en la sinergia individuo-organización.

En ese marco, dos grandes ejes han ido estructurando los debates en las últimas décadas. Por un lado, el lugar de la educación en el binomio empleo-desempleo; esto es, a mayor nivel educativo alcanzado mayor nivel o posibilidad de empleo; dicho de otro modo, el desempleo afecta menos a los más educados. Por el otro, el debate en torno del conjunto de nuevos saberes que deben enseñarse en las escuelas o cursos de reconversión/capacitación laboral de modo que los sujetos adquieran una formación acorde con las nuevas demandas y vicisitudes del desarrollo tecnológico, desarrollen a pleno sus potencias, sus capacidades. “La referencia deja de ser la división del trabajo materializada en una estructura de puestos laborales, para hacer referencia a las cualidades personales: el ‘¿qué hace?’ es sustituido por el ‘¿de qué es capaz?’” (Boltanski y Chiapello, 2002:589).

La primera no es nueva en este campo. De hecho, a partir de que la teoría del capital humano estableciera la relación entre nivel educativo alcanzado y crecimiento económico (individual y/o social), ese eje ha sido asumido desde diversas perspectivas teóricas y “puesto a prueba” en distintas investigaciones llegando a establecerse que, de una forma u otra, la educación alcanzada en nuestras sociedades siempre encuentra su relación con el nivel de empleo. Ya sea como reproducción de relación sociales, de la dominación, como legitimando posiciones de estatus o como promotora de la movilidad social as-

cedente, existe un vasto grupo de investigaciones que dan cuenta de este vínculo.

Sin embargo, y si bien estos trabajos no han dejado de tener fuerza en nuestro presente, un conjunto nuevo de categorías se han abierto camino a partir de la crisis del fordismo y la reconfiguración de los procesos de producción en la forma de la acumulación flexible. Si el tema de los sesenta refería a la movilidad social ascendente, ahora, es su reverso. Es aquí donde el segundo punto aparece con fuerza. Es así como una nueva categoría se abre camino y refiere a la formación en términos de la empleabilidad. Al decir de Brunner (s/d):

“...la formación de competencias de empleabilidad, que son aquellas disposiciones requeridas para funcionar eficazmente en economías que cambian rápidamente y se hallan sujetas a una fuerte presión competitiva”.

Es decir, ¿qué formación debe adquirir una persona para ser empleable?, o dicho sin eufemismos, para que alguien nos quiera emplear y no nos quedemos mucho tiempo en la cola de los desafiados, cómo y qué debemos ser.

Se sigue de estos planteos que el gran problema de la empleabilidad de gran parte de la población encuentra su explicación en que su fuerza de trabajo ya no es deseable porque no tiene lo que debería tener; no son competentes, por tanto, no son empleables. “Como declarada sociedad de la competencia, ella no puede hacer otra cosa. No obstante, ella tiene que distribuir espacios desde premisas igualitarias –no tiene más remedio que suponer que los competidores parten de idénticas premisas– (...) la distinción entre vencedores y perdedores no es testimonio de origen de ninguna distinción esencial, sino sólo una lista de honor que siempre es susceptible de revisión” (Sloterdijk, 2002:94-95). De forma tal que son las capacidades alcanzadas y desarrolladas por cada quien aquellas que articulan la distinción entre vencedores y perdedores, la diferencia del empleable.

Volverse competente involucra volverse una mercancía atractiva en el mercado de empleo y para ello es necesario que los sujetos desarrollen un conjunto de nuevas actitudes que, lejos de expresar algún tipo de diferencia originaria, son resultado de la construcción de las

capacidades y cualidades que la escuela debe propiciar, potenciar y orientar para su consecución.

El desempleado devino un buscador de trabajo. Pero el gran tema aquí, al igual que en el relato del queso, radica en que los sujetos actúen en consecuencia. He ahí donde la noción de competencias juega un papel importante: en primer lugar, se señala que ya no alcanza con poseer conocimientos o información, ya que vivimos en un mundo en el que el saber muta constantemente; en segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, más que enseñar saberes como verdades estables hay que enseñar a buscar esos saberes, los procedimientos involucrados en la producción de saber; en tercer lugar, y quizá lo más importante, para que los sujetos puedan hacerlo es necesario que adquieran las actitudes, disposiciones, que los lleven a actuar como buscadores, personas con voluntad de cambio, en movimiento constante, por supuesto, atentas a estos nuevos tiempos.

En este sentido, volverse competente implica autogerenciarse, ser un activo evaluador de las propias acciones/actitudes y reformarse a medida que éstas no se condicen con los resultados buscados. Y como es esperable que muten las competencias que hoy nos vuelvan empleables, deberemos mutar con ellas. Hemos sido llamados a *buscar el queso*.⁴ Frente al sujeto dependiente del Estado, el sujeto activo que se hace a sí mismo, responsable de sus éxitos y fracasos; formarse permanentemente y aprender a aprender se articulan, así, como gerenciamiento del Yo.

Del *welfare al workfare*, señala Rose (1999), integrando la herencia puritana del siglo XIX en un nuevo glosario ético: el trabajo pago engendra en los individuos orgullo, autorespeto, autoestima, arrojándolos al terrenos de la respetabilidad, identidad y comunidad. Un estilo de vida para los sujetos, una cuestión de *empowerment* para la formación y autoformación.

3. Escolarizar lo abyecto:

Lo abyecto, según Butler (2002), designa:

“aquellas zonas invivibles, inhabitables de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía

de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo invivible es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. Esta zona de inhabilitabilidad constituirá el límite que defina el terreno del sujeto; constituirá ese sitio de identificaciones temidas contra las cuales —y en virtud de las cuales— el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía y a la vida. En este sentido, pues, el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo, es interior al sujeto como su propio repudio fundacional” (p.20).

Así, la imagen del *homo sacer* nos permite describir junto con Agamben (1998) la suerte y derrotero de la subjetividad; *homo sacer* es aquél cuya vida es sagrada, pero a la que cualquiera puede darle sacrificio sin cometer homicidio, por lo que es arrojado a un afuera sin afuera de modo que la sacralidad de su vida se traduce en un estar arrojado a su propia suerte sin lugar en el que ni por el que anclar su vida en el mundo. Se constituye proponemos aquí, en espacio abyecto, sitio excluido, zona de inhabilitabilidad y, por tanto, de espectro amenazador para y en la producción de subjetividad, dando forma a aquello que Bauman (2001) denomina la economía política de la incertidumbre. Son esos espacios invivibles, esos modos de existencia los que devienen abyectos, zonas y territorios de vergüenza, *egos* no empleables ni educables que, a la vez, funcionan como frontera que circunscribe y define el territorio de la subjetividad.

Si la biopolítica decimonónica (Foucault, 2000b) expresaba el hacer vivir y dejar morir, en nuestro presente, entendemos, se produce una operatoria diferente que se expresa como *dejar vivir y dejar morir*. La vida se entiende como el resultado de decisiones, construcciones y elecciones que debemos realizar si queremos mantenernos en el mundo de la vida o, quizá sea más preciso decir: si queremos mantener nuestra vida en este mundo.

El *hacer vivir* de la biopolítica moderna que se enlazaba con uno de los aspectos clave de la promesa del contrato social, ahora es el Estado, como garante y preservador de la vida, quien ha quedado en entredicho. Cuestión de la crisis del Estado de Bienestar fue su expresión más clara; al decir de Wagner (1997): “la idea subyacente de la po-

lítica social era la socialización del riesgo, o *viceversa*, el aumento de la seguridad como medio para garantizar la vida cotidiana de los trabajadores y ahorrar inquietudes políticas a las élites” (p. 178).

La escuela y, por cierto, gran parte los sujetos se encuentran entre la malla de la prebenda y el clientelismo político; probablemente, porque es la única institución pública que existe en estas zonas. En los últimos años, de hecho, la escuela se ha vuelto, cada vez más, la expresión de la presencia del Estado en estos enclaves que se caracterizan por tener escasa urbanización formal (trazado y reconocimiento público, servicios, alumbrado público, etc.); de hecho en algunos casos, la escuela es la única expresión de la presencia estatal. En los mapas oficiales estas zonas, densamente pobladas, no existen, figuran como terrenos baldíos, deshabitados, pero con una escuela en el medio.

La escuela expresa, así, la forma en que el Estado se hace presente en estos barrios. No sólo porque es una institución de clara regulación estatal sino también porque es en y a través de la escuela que llegan gran parte de los programas oficiales a la población y al barrio (tanto de la cartera educativa como de otras carteras tales como trabajo y desarrollo social). En la escuela se distribuyen zapatillas, cuadernos, hojas y gomas de borrar, planes sociales, así como becas.

Los desocupados que acceden a algún tipo de *Plan Trabajar* tienen que cumplir contraprestaciones, muchos y muchas, en la escuela. Asimismo, la asistencia a la escuela es condición de acceso a algunos de los planes, así como en algunas situaciones la asistencia a la escuela es requisito, para muchos alumnos, para obtener la libertad condicional.

Como supo describir Kant, tiempo y espacio son las categorías *a priori*, los dos aspectos constitutivos y estructurantes de nuestra vida. Ambas han sido las categorías constitutivas de las instituciones modernas, asignaciones funcionales de espacio y mediciones del tiempo. Gran parte de la administración de la vida social, de la vida urbana, supuso una profunda reorganización de ambas cuestiones. La vida escolar no sólo no quedó exenta de esto sino que contribuyó a la estructuración de gran parte de nuestra subjetividad en torno de una certera distribución de los cuerpos en el espacio, privado y público,⁵ así como

a la eficiente seriación del tiempo. La racionalización en el uso del espacio y del tiempo son de hecho las notas características de la moderna vida capitalista y de la moderna escuela capitalista.

En suma, la biopolítica, el hacer vivir y dejar morir, de la que hablaba Foucault implicó fuertemente volver productivos a los cuerpos y la escuela cumplió un papel central en ese proceso. Ahora, con qué nos encontramos en la vida en estas escuelas, en estas aulas, que en el siglo XXI, quienes concurren son tercera o cuarta generación de desocupados cuyos cuerpos ya no se requieren dóciles, o, por lo menos no en el sentido que lo habían sido en el marco del capitalismo industrial.

Es aquí donde nos referimos a la formación de la subjetividad en contextos de marginalidad urbana o, incluso, donde la configuración territorial también la encontramos en la escuela y no sólo por la falta de presupuesto. El aula no es reticular, los alumnos ya no se sientan uno atrás del otro; los bancos no sólo no son pupitres sino que las mesas y las sillas son las que hay, las que sobrevivieron. Los alumnos se sientan en fila, en ronda, en fila mirando hacia el pizarrón, en fila mirando a la ventana, uno solo en un rincón. En otras palabras, la distribución y organización del espacio del aula, en cierta medida, es como la del barrio, ocurre de hecho a medida que la gente va llegando se va ubicando donde encuentra un espacio y como puede. Un día un alumno llega y se sienta de un modo, otro día ese mismo alumno llega y se sienta en otro lugar y en el banco que encontró. No hay tal cosa como un sentarse en un banco determinado, uno tras de otro. De alguna manera es, se hace...

De hecho, si un día todos los alumnos inscriptos concurrieran a clase no tendrían donde sentarse ya que es muy raro que en las aulas haya la cantidad de sillas que se requieren para que todos los alumnos que figuran en el registro se puedan sentar. Esto no sólo no ocurre en las aulas sino que tampoco en los espacios comunes como lo es el salón donde se realizan los actos escolares o el comedor. En ambos casos ocurre que una importante cantidad de estudiantes permanecen parados, incluso, para comer. Es, justamente, por la falta de sillas y mesas que los turnos para el almuerzo se distribuyen de modo tal que algunos grupos empiezan a comer a las 15 horas.

La cuestión que queremos resaltar es una lógica de funcionamiento que ya no se preocupa por la distribución ordenada de los sujetos, se trata más bien de un andar que se va haciendo en donde los sujetos se van ubicando a medida que van llegando. En el aula, en los patios, en el comedor, en los actos, en el barrio. En la vida.

Ahora bien, cabe aclarar muchas veces no se trata de que faltan bancos sino de que estos están muy deteriorados, por lo que no sirven para sentarse en las aulas pero tampoco los pueden tirar a la calle. Así, los bancos deteriorados apilados forman parte de un paisaje escolar que tiende a deteriorarse más conformando algo así como una necrópolis de bancos y mesas. Está claro que conseguir nuevos bancos no es tarea sencilla. El director de la escuela debe golpear fuerte y muchas veces las puertas de las oficinas para que algún banco nuevo llegue a algunas de las aulas. Y aquí es donde se conforma la lógica del gerenciamiento en estos espacios urbanos abyectos o más bien donde la era gestión adquiere las particularidades del caso. En un contexto donde los sujetos tanto como las instituciones son llamados a hacerse y re-hacerse, a producir las revisiones de sí necesarias para alcanzar los resultados deseados; la búsqueda del banco, de las estufas, los arreglos edilicios, como cualquier otra situación en la que una escuela pública requiere de las oficinas centrales, queda en situación de total suspensión. Situación de suspensión que en aquellas escuelas en las que la cooperadora tiene capacidad de resolución el impacto es menor.

Se conforma así, en la era del gerenciamiento, una lógica en la que las escuelas libradas a su propia suerte, tanto como los sujetos, salen a la búsqueda de subsidios, aprenden de los laberintos de la prebenda de forma tal de conseguir “algo”, y muchas veces ese algo es que “alguien” se ocupe.

Ahora, estas lógicas se encuentran con la lógica del escándalo y del gritar fuerte. Estas situaciones de abandono, de desidia propias del dejar vivir y dejar morir a un conjunto población tienen un momento que es deseable evitar y es aquél en el que algo explota. Así, en los niveles centrales, en la gestión del sistema educativo es posible encontrarse con el monitoreo de conflictos procurando atender aquellos que en

algún momento pueden devenir en estallido. Así, si nada se presenta como muy grave y por grave, en general, se entiende aparecer en los *massmedia* los alumnos seguirán sentándose en bancos quebrados. Y nuevamente no es por la falta de aptitudes de gestión por parte del directivo sino que es justamente gracias a esas aptitudes que todavía hay bancos en buen estado pero nunca es suficiente.

Así, en la era de gerenciamiento donde se trata controlar la acción de forma tal de evitar que ésta se salga de carril, las escuelas en territorio abyecto tanto como los sujetos quedan en ese vaivén. Y ello porque no asusta el desorden; de hecho, se parte de ese supuesto y de que en cualquier momento algo puede salirse de control. El punto es tener la capacidad de evitar que el descarrilamiento de un vagón no descarrile al tren. Ahora, que un vagón deje de funcionar en una racionalidad que actúa por fragmentos no es problema. La noción de cibernética, hoy referida al espacio y mundo virtual, en la Grecia clásica se utilizaba para “denotar al gobernador de un país. Platón atribuye a Sócrates lo siguiente: La cibernética salva a las almas, los cuerpos y las posesiones materiales de graves peligros... el gobierno (y su significado como auto-gobierno para estos griegos) trae el orden evitando y frenando el caos. Alguien tenía que dirigir activamente para evitar el hundimiento de la nave” (Kelly, 1995:119).⁶

La enseñanza y el aprendizaje discurren del mismo modo. La vida en el aula es también un ir y venir. Las clases se suceden con alumnos que en todo el día no abren la carpeta o el cuaderno, otros que la abren un rato y otros que directamente atienden durante todo el tiempo y que incluso muestran preocupación e interés. Nuevamente, aquí no se trata de que los docentes no quieran enseñar sino que, como la escuela, muchas veces quedan a la deriva de los acontecimientos múltiples y superpuestos que acontecen a diario. Lo que no se observa es la sensación de aprovechamiento del tiempo, de apuro, del tiempo útil; el tiempo, las horas se suceden. Uno puede estar parado en la puerta de la escuela un tiempo largo esperando que alguien llegue a abrirla. Al igual que espera el alumno que le contesten a su pregunta, los padres pero también los maestros y directivos esperan. Y entre todos, entre todas esas dinámicas se produce y reproduce la cotidianidad,

escolar como barrial, entre la apatía y la desidia que deviene cuando la vida deviene abyecta.

Ahora, desde el punto de vista de los alumnos el prestar atención es algo muy dispar. En otras palabras es central señalar que estos grupos no se componen siempre con los mismos alumnos. En una hora un alumno puede estar atento y en la otra no. También un alumno puede pararse, buscar al docente para que le explique algo acerca de lo que está haciendo pero si no recibe respuesta o la atención que buscaba, vuelve a su banco y cierra el cuaderno. El hecho de que no reciba respuesta del docente no obedece a que éste sencillamente no le presta atención; el aula también es una vaivén en el que hay que hacer malabarismos. Es probable que el docente haya estado atendiendo en paralelo a otros alumnos, a alguien que entró pidiendo algo al aula y que, justamente, por todo eso a ese chico no haya podido atenderlo.

Así, al igual que con la escena anterior ligada con la gestión de los bancos para la escuela, el aprendizaje ocurre de una forma que termina dependiendo de que el alumno haya, de alguna manera, insistido, que ese día haya decidido que tenía ganas, o, sencillamente que se dio de este modo.

La suerte de la escuela, de quienes allí trabajan, de los estudiantes, de sus familias, queda totalmente dependiente de la voluntad individual y de lo que en la suma de esas voluntades todavía puede hacerse. Ahora, y esto queremos enfatizarlo, que la reproducción material y simbólica de la vida, en estos territorios de marginalidad, ésta depende absolutamente de las posibilidades de cada quien. De modo que a diferencia de muchos de los planteos que cuestionan, a través del concepto de resiliencia, la capacidad que tienen estos sujetos de enfrentar las condiciones adversas en que viven, aquí queremos proponer que es, justamente, esa alta capacidad aquella 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 vida escolar: arrojados a la propia suerte se trata de hacerse vivir, de autocuidarse, autosalvarse, autoprotegerse, de resistir.

4. Algunas reflexiones finales

Las lógicas del emprendorismo, de la formación de empresarios de sí forman parte de los grandes relatos de nuestro tiempo. Está claro, volverse empresarios de sí no es tarea sencilla y en muchos casos se traduce en buscar las formas de sobrevivir a las diversas situaciones de abandono que han caracterizado las políticas públicas en estos años. De hecho, gran parte de esas políticas cuando se vuelven hacia los sectores más pobres de nuestras sociedades se han estructurado, en la lógica del *workfare*, a la formación de esos emprendedores. El plan social *Manos a la obra* es el ejemplo más claro pero no el único. También están esas otras formas de experimentar la política que como hemos presentado, por ejemplo, en el caso de la gestión de bancos para la escuela, transforman al sujeto en alguien cuya única opción es emprender.

Es aquí donde recuperamos la idea del *homo sacer*, del dejar vivir y dejar morir que proponemos en el presente está asumiendo la economía de la visibilidad del poder. Y, en ese marco las formas de la producción de la subjetividad en territorio abyecto se caracterizan por, justamente, dinámicas en donde los sujetos y las instituciones en que están quedan arrojados a su propia suerte.

Así, al igual que quien ha quedado desocupado, el tiempo de la vida escolar transita aletargadamente, ya no hay dónde llegar, dónde cumplir horario, no hay un tiempo que aprovechar. El ritmo al que adaptarse ya no es el de la máquina que no para, el cuerpo que debe someterse al ritmo de la cinta. El ritmo, el tiempo es aquel que pasa, que hay que aprender a hacer que pase; estar sentado horas mirándolo pasar.

En estas lógicas, la pobreza deviene un problema individual, casi una elección; de forma tal que se desvanecen las fronteras entre la opción individual, propias de cualquier proyecto de vida y las condiciones de vida. Frente a un mundo en el que ya no hay constricción, en el que las instituciones del disciplinamiento ya no coartan la autonomía, ni señalan el deber ser; el sí mismo ha devenido la nueva institución: la única regla es el resultado del arbitrio individual, de la opción de ca-

minos vida, de la elección de la propia identidad. El conflicto es algo interno al *self*, individuos que poseen o no capacidades para enfrentar sus condiciones de vida; ya no se trata de imponer normas, sino que cada joven comprenda e identifique, junto con sus compañeros sus propias normas.

“Al producir el individualismo, se espera de la misma manera producir la sociedad. Los derechohabientes toman participación activa en su reinsertión, pero, en contrapartida, el papel de las instituciones consiste en ponerlos en condiciones de hacerlo: hacer ceder la vergüenza reconstruyendo la dignidad, producir el respeto donde el menosprecio es permanente, reconstruir la individualidad donde ésta se disuelve por la desesperación o la ausencia de ley” (Ehrenberg, 2000:266).

En esta lógica, el *homo sacer*, más que resultado de relaciones sociales de expulsión, es fruto de la falta de acción sobre sí mismo; de hecho, al igual que el *homo sacer*, los individuos quedan librados a la propia suerte de salvar su vida. De aquí que si se identifica algún conflicto, éste se origina en la falta de proyecto de vida, resultado de un algo interior y ese algo son las capacidades, habilidades y, por cierto, la autoestima. La cuestión, en todo caso, es que esos jóvenes no perciben su potencialidad de modo tal que la misión de la educación será mostrárselas. Más que realidades de contracción y de sujetos expulsados, la lucha a librar es al interior de cada individuo procurando que éste encuentre las herramientas que le permitan sobrellevar condiciones de vida que sí se cristalizan, pero no en el barrio, sino en estas construcciones discursivas y en los programas del *empowerment*.

*Recibido el 29 de abril de 2009
Aceptado el 26 de mayo de 2009*

Resumen

En este trabajo presentamos resultados de investigación que, realizada desde la intersección entre gubernamentalidad y educación, procura analizar las formas que en el presente están asumiendo las prácticas de subjetivación en los dispositivos pedagógicos. Proponemos que la educación funciona en dos grandes espacios. Por un lado, desde las narrativas de la sociedad del conocimiento en donde la educación aparece como la condición inicial y permanente para el ingreso y reinserción en el mundo del trabajo. En este caso, la educación aparece como la llave que abre y/o cierra el acceso al trabajo. Por el otro, la educación más que como estrategia de reinserción funciona como explicación de la exclusión del mercado de empleo; pero también, y especialmente, cumple un papel fundamental en la formación de lo *abyecto*; en otras palabras, en la formación de la subjetividad en contextos de extrema pobreza urbana. La pedagogía de las competencias constituye el relato que permite aunar ambos polos en el marco de las sociedades de gerenciamiento (esta noción la proponemos a los efectos de distinguir nuestro presente de la sociedad de disciplinamiento descrita por Foucault). En este trabajo nuestra intención es describir esos procesos de la formación tal como se producen en escuelas ubicadas en contextos de extrema pobreza urbana.

Palabras claves:

Gubernamentalidad. Sociedad de gerenciamiento. Dispositivos pedagógicos.

Abstract

In this paper, we present the results of a research project carried out at the intersection of governmentality and education. The project analyzes the emerging practices of subjectivization in pedagogical devices. We suggest that education operates in two major spaces. First, in the space of narratives of the knowledge society, education is seen as a basic and permanent condition for entry or reinsertion into the world of work. Here, education is constructed as the key that opens and/or closes access to work. Second, a space where, rather than a strategy for reinsertion, education serves as an explanation for exclusion from the employment market. But also, and particularly, education plays a key role in the formation of the subject, that is, in the formation of subjectivity in contexts of extreme urban poverty. Education in skills constitutes the narrative that makes it possible to join these two polar spaces in the framework of management societies (as opposed to what Foucault described as discipline societies). In this paper, it is my intention to describe these educational processes as they are carried out in schools in contexts of extreme urban poverty.

Key words:

Governmentality. Management societies. Pedagogical devices.

Notas

¹ Así, según Foucault, “el sistema capitalista penetra mucho más profundamente en nuestra existencia. Tal como se instauró en el siglo XIX, este régimen se vio obligado a elaborar un conjunto de técnicas políticas, técnicas de poder por las que el hombre se encuentra ligado al trabajo, por las que el cuerpo y el tiempo de los hombres se convierten en tiempo de trabajo y fuerza de trabajo y pueden ser efectivamente utilizados para transformarse en plus-ganancia... La ligazón del hombre con el trabajo es sintética, política.” (2000a:138-139).

² Esta relación entre el derecho de vida y de muerte, que señala con claridad Foucault, adquiere particular importancia en nuestra actualidad y simplemente aquí queremos sintetizar aquello que luego será objeto de nuestro análisis. ¿Hasta qué punto no nos enfrentamos a un poder que aparece despreocupado no sólo por la vida sino por la muerte de un conjunto cada vez más amplio de la población? Si la vida de gran parte de la población en el siglo XIX podrá ser traducida, en tanto que fuerza de trabajo, al equivalente general dinero, en la lógica de la acumulación flexible podríamos preguntarnos acerca de esa fuerza que ya no es traducible, o no es “necesaria”, a ese equivalente ni por su capacidad de trabajo ni por su calidad de consumidora. Nos referimos a la cada vez más amplia categoría de la población a la que Castel (1997) denominó los “supernumerarios”.

³ “a un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo... es la red que puede establecerse entre esos elementos... entre dichos elementos –discursivos y no discursivos– existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes” (Foucault, 1983:184).

⁴ Realizamos aquí un juego de palabras en relación con uno de los libros de autoayuda más vendidos desde los años noventa: “¿Quién se ha llevado mi queso?”.

⁵ No sólo se trata de la racionalización de la urbe sino también el espacio privado se racionaliza e incluso podríamos decir se vuelve funcional (Ver entre otros Ortiz, 2000).

⁶ Las citas que realizamos del libro son traducciones propias del inglés.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (1998) **Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida**. Pre-textos, Valencia.
- BAUMAN, Z. (2001) **La sociedad individualizada**. Ediciones Cátedra, Madrid.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002) **El nuevo espíritu del capitalismo**. Akal, Madrid.
- BRUNNER, J. J. (s/d) **Competencias de empleabilidad**, en http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html
- BUTLER, J. (2002) **Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**. Paidós, Buenos Aires.
- CASTEL, R. (1997) **La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado**. Paidós, Barcelona, México, Buenos Aires.

- DEAN, M. (1999) **Governamentality. Power and rule in modern Society**. Sage publications, London.
- DELEUZE, G. (1994) **Lógica del sentido**. Paidós, España.
- EHRENBERG, A. (2000) **La fatiga de ser uno mismo. Depresión y Sociedad**. Nueva visión, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1983) **El discurso del poder**. Folio ediciones, México
- _____ (2000a) **La verdad y las formas jurídicas**. Gedisa, Barcelona.
- _____ (2000b) **Defender la sociedad**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- _____ (2007) **Nacimiento de la biopolítica**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- KELLY, K. (1995) **Out of control**. Wired, Massachusetts.
- ORTIZ, R. (2000) **Modernidad y espacio. Benjamin en Paris**. Grupo Editorial Norma, Argentina, Buenos Aires.
- ROSE, N. (1999) **Powers of Freedom. Reframing political thought**. Cambridge University Press, United Kingdom.
- _____ (2000) **Fazendo a nossa propria montagem**. Traducción al portugués por Tomaz Tadeu da Silva, mimeo, Brasil.
- O'MALLEY, P. (2007) "*Experimentos en gobierno. Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo*", en **Revista Argentina de Sociología**, Año 5 N° 8, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- SLOTERDIJK, P. (2002) **El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna**. Pre-textos, Valencia.
- WAGNER, P. (1997) **Sociología de la modernidad**. Herder, Barcelona.
- WALLERSTEIN, I. (1997) **El futuro de la civilización capitalista**. Icaria Editorial, España.