

4 y 5 de julio de 2023

Eje en el que se inscribe el trabajo: POLÍTICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL Y TRABAJO DOCENTE

HACER ESCUELA EN LA PRECARIDAD: UN ESTUDIO SOBRE EL DEVENIR DOCENTE A PARTIR DE LA IRRUPCIÓN DEL COVID-19 EN ESCUELAS SECUNDARIAS DEL CONURBANO BONAERENSE

Apellido y nombre autor/a: AGUIRRE, ELIAS GONZALO

DNI autor/a: 32595478

Correo electrónico autor/a: aguirre.elias.gonzalo@gmail.com

Apellido y nombre autor/a 2: ALEJANDRO MURUA

DNI autor/a 2: 35900811

Correo electrónico autor/a 2: alemuruato@gmail.com

Apellido y nombre autor/a 3: MONICA NIEVAS

DNI autor/a 3: 13243818

Correo electrónico autor/a 3: moninievas5@gmail.com

Apellido y nombre autor/a 4: SOFÍA OLMOS

DNI autor/a 4: 41168265

Correo electrónico autor/a 4: sofiaolmos40@gmail.com

Apellido y nombre autor/a 5: JULÍAN MECILLA

DNI autor/a 5: 40550470

Correo electrónico autor/a 5: ignissaltatio@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo proponemos discutir públicamente algunos resultados producidos en el marco de una investigación recientemente finalizada¹ emprendida por un equipo de investigación² de un ISFD. En dicha investigación nos ocupamos de caracterizar y describir la gestión del *hacer docencia para la inclusión educativa* en escuelas secundarias estatales en contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense a partir de la emergencia del COVID-19. Específicamente, presentaremos conclusiones vinculadas a las múltiples facetas y dimensiones en las que se des-pliega cotidianamente el trabajo docente con miras a producir la inclusión socioeducativa de las/os estudiantes en el nivel secundario. En términos teóricos, nos posicionamos en los *estudios de gubernamentalidad* (Dean, 2010; Foucault, 2006; Grinberg, 2007; Lemke, 2012; Rose et al., 2012) y su devenir filosófico y sociológico en el campo educativo para caracterizar el devenir docente manager como el correlato contemporáneo de los efectos (en tanto afecciones) que producen las lógicas y dinámicas de las sociedades posdisciplinares (Deleuze, 1991) caracterizadas el managerialismo (Alonso y Fernández Rodríguez, 2013; Grinberg, 2006, 2008; Sisto Campos, 2019) y el rendimiento (Han, 2012). Acudir a la grilla analítica de la gubernamentalidad (Castro-Gómez, 2010; Foucault, 2007) brinda la oportunidad de indagar cómo en la actualidad las/os sujetos docentes son constituidos como tales en la medida que son el resultado de esos engarces que se producen entre la racionalidad neoliberal de gobierno (Carlos, 2018; De Marinis, 1999; Méndez, 2017) y la producción de subjetividades en educación (Jódar y Sánchez, 2007). Nótese que referimos a la idea de *gobierno* no en su acepción que la vincula con la administración política del aparato burocrático estatal, sino en un sentido diferente, más amplio y complejo que lo entiende como el ejercicio de la conducción de las propias conductas y a su vez, de las conductas de las/os otras/os (Foucault, 2006). En términos aún más foucaultianos supone el gobierno de uno mismo/a y también el gobierno de terceros (Foucault, 2009), actividad que se juega y produce centralmente en los procesos de subjetivación donde los sujetos se constituyen como tales en relación con ciertos regímenes de veridicción (Foucault, 2010). En esta dirección es que proponemos como hipótesis que en el marco de las actuales sociedades de empresa (Foucault, 2007) o de gerenciamiento (Grinberg, 2006, 2008) el sujeto docente es afectados por una multiplicidad de dispositivos de gobierno³ (Agamben, 2014; Deleuze, 1990; Foucault, 2006; Lemke, 2021) que lo conducen a la *self-accountability* (autoresponsabilización) operando en su configuración ética. En estos procesos de subjetivación, es decir de la producción del docente como sujeto y por lo tanto capturado por los dispositivos, es donde la inclusión educativa se presenta como un imperativo regulatorio de las conductas (Corcini Lopes, 2009; Lockmann, 2020) para configurar prácticas de gobierno de lo social (Corcini Lopes y Hattge, 2009; Lockmann, 2016; Lockmann y Henning, 2010). Se trata de “algo que se impone a cada uno de nosotros, una verdad que nos subjetiva y nos hace ejercer, sobre los otros y sobre nosotros mismos, determinadas acciones que conducen nuestras conductas”(Rubio-Gaviria y Lockmann, 2018, p. 167). Pero también se trata de un imperativo que “estructura la propia razón de Estado y [se dispone] como

¹ Nos referimos al proyecto n° 335 denominado “Los dispositivos pedagógicos en tiempos de shock COVID-19: La gestión docente de la inclusión educativa en escuelas secundarias en contexto de pobreza urbana de los partidos de Tres de Febrero y San Miguel” que fuera seleccionado y financiado por el INFOD/MEN en el marco de la convocatoria 2021 para proyectos de investigación de Institutos Superiores de Formación Docente. Dirección: Mg. Elías Aguirre.

² Por limitaciones de autoría establecidas por las/os organizadoras/es de este Congreso no hemos podido incluir como pares autoras/es a otras/os miembros del equipo de investigación, sin las/os cuales estos resultados no podrían ser comunicados: Christian Forti, Andrea Arroyo, Mabel Sánchez y Noelia Fontela, estudiantes y graduadas/os del ISFD y T N° 42 “Leopoldo Marechal” (San Miguel).

³ Al respecto la noción fue desarrollada inicialmente por Foucault (1985) quien la define como “un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos”(pp. 128-129).

estrategia de gobernanza de las personas y de la población” (Corcini Lopes & Dal’Igna, 2012, p. 856, traducción propia). De modo que en este trabajo, caracterizaremos algunas de esas conductas que asumen las/os docentes en el marco de los efectos continuados del acontecimiento COVID 19 (Esperón, 2021) y de los procesos de subjetivación donde son afectados por los dispositivos manageriales y del rendimiento. En otras palabras, implica considerar los efectos performativos que el imperativo de la inclusión educativa produce en términos de afecciones (Deleuze, 2004, 2008; Spinoza, 1980).

En términos metodológicos, acudimos a la noción de *práctica* tanto en su condición discursiva (Foucault, 1979, 1984) como afectiva (Wetherell, 2012, 2013a, 2013b) “cierta manera de hablar” (Foucault, 1979, p. 326), “de obrar y de pensar, que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto” (Foucault, 1984, p. 367). En tanto maneras diversas de pensar, actuar y decir “ayudan a definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a reglas” (Foucault, 1979, p. 233). Se caracterizan por no ser engañosas, no ocultar detrás de sí aspectos no revelados, ni cuestiones reprimidas, puesto que “el mundo es siempre, y en cada momento, lo que es y no otra cosa: aquello que se dice tal como se dice y aquello que se hace tal como se hace” (Castro Gómez, 2010, p. 28). Pero además, en acuerdo con Wetherell (2012, 2013a, 2013b) también son afectivas y no son extradiscursivas (Massumi, 2000) puesto que son afectadas y afectan a otros/as poniendo en “primer plano la dimensión performativa de los afectos donde estos son entendidos como acciones y no como padecimientos” (Lemus, 2020, pp. 114-115).

Para el estudio de dichas *prácticas*, esta investigación asumió una *metodología cualitativa* de corte *descriptiva* para indagar más densamente (Geertz, 2003) tanto en las regularidades de la vida escolar-barrial en las que se inscriben las prácticas afectivo-discursivas de las/os docentes, como también capturarlas y registrarlas desde las perspectivas de los propios sujetos. En términos de métodos nos hemos valido de los aportes y experiencias centralmente de la etnografía educativa (Rockwell et al., 1997) y de los *dispositivos* (Sisto y Bernasconi, 2015; Sisto y Zelaya, 2014), que han ejercido un fuerte influjo sobre las estrategias metodológicas de esta investigación, reconociendo su pertinencia respecto de sus objetivos y las propuestas de trabajo en el terreno. Así como señalan Hammersley y Atkinson (1994), en este tipo de método “se debe decidir dónde y cuándo observar, con quién conversar, así como qué información registrar y cómo hacerlo. En este proceso no sólo estamos decidiendo lo que es o no relevante para la investigación, también estamos extrayendo varias muestras de la información disponible” (p. 59).

Respecto de la estrategia de producción de información, esta consistió en primer lugar, en el diseño y desarrollo de entrevistas semiestructuradas “para captar las experiencias y los significados vividos del mundo cotidiano de los sujetos [a la vez que les permite a estos] expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras” (Kvale, 2011, p. 34). Pese a que las entrevistas semiestructuradas demandan la confección previa de una guía con temas a tratar, quien lleva adelante las dinámicas cuenta con la ventaja de poseer la libertad necesaria “para ordenar y formular las preguntas a lo largo del encuentro de entrevista” (Valles, 1999, p. 181) al tiempo que fue posible construir y ‘poner a jugar otras’ preguntas emergentes en aras de continuar ajustando el instrumento a los propósitos de la investigación. Asimismo y en función de la factibilidad vinculada con la ocasión y oportunidad de realizar estas entrevistas y/o mantener diálogos informales con los/as sujetos docentes mientras se desarrollaban las jornadas escolares, se adoptó la decisión de construir una segunda herramienta de producción de información: el registro de observación⁴ mediante la elaboración

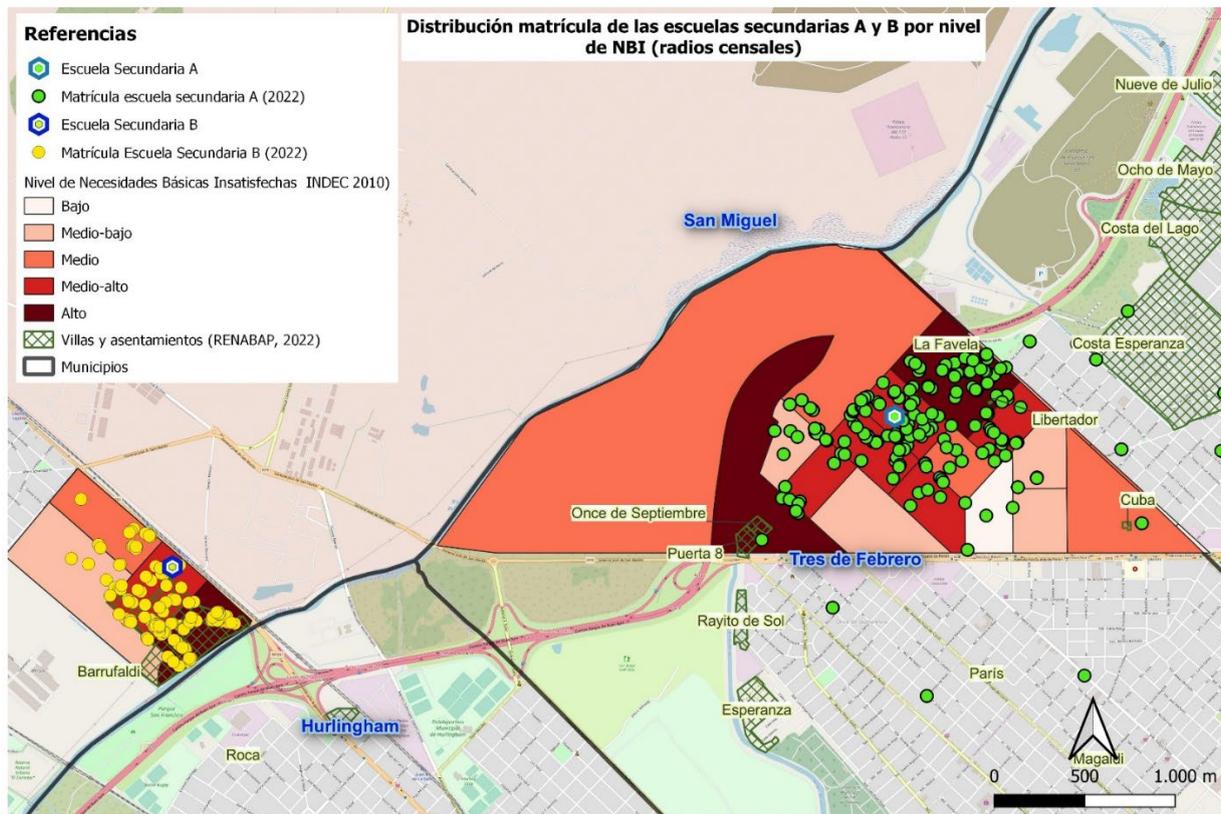
⁴ Sin ánimo de extendernos en debates que antaño vienen produciéndose en el vasto campo de las ciencias sociales y humanas, sobre todo en la antropología y sociología, nos referimos a la noción de *observación* asociada con propósitos científicos (Marradi et al., 2007). Al respecto vale también decir que acordamos con Guber (2004) a propósito de la relación entre observación y participación cuando afirma que “es cierto que la observación no es del todo neutral, pues incide en los sujetos observados, y es cierto también que la participación nunca es total, excepto cuando el investigador adopta, como

sistemática de *notas de campo*. En ellas y siguiendo la propuesta de Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) se incluyeron principalmente, anotaciones de la observación directa, esto es, “descripciones de lo que estás viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes observados” (p. 407). Pero además de anotaciones interpretativas (comentarios interpretativos del investigador/a sobre lo registrado), temáticas (preguntas, hipótesis, categorías, entre otras realizadas por el/la investigador/a), personales (aprendizajes, sentimientos y sensaciones del/la investigador/a) y de la reactividad de los sujetos estudiados (problemas en el campo, situaciones inesperadas, cambios en las conductas de las/os otras/os inducidos por el/ investigador/a).

Para tal propósito se confeccionó una serie de pautas de observación que fungieron de guía/orientación para las/os investigadoras/es en el campo cuya finalidad fue registrar lo más densamente posible la cotidianidad de la vida escolar con eje en las prácticas afectivo-discursivas de las/os docentes. Pero, como lo advierten Ruiz Olabuénaga y Ispizua (1989), la observación “puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información” (p. 79), siempre y cuando se la oriente y enfoque a un objetivo plausible de la investigación, desarrollado previamente; se la planifique sistemáticamente en momentos, fases, aspectos, personas y lugares; se ejerza un control y una relación con proposiciones y teorías sustentadas, “sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión” (p. 80). De modo que el trabajo de campo asumió características etnográficas para el estudio de dichas prácticas que implicó la definición de una serie de criterios intencionados de selección (Goetz y LECOMPTE, 1984) sobre las escuelas donde estos desempeñan sus funciones y en las que se focalizó el trabajo de campo. Esos criterios han sido: a) que pertenezcan al nivel secundario; b) que estén comprendidas dentro de la gestión estatal; c) que estén clasificadas como escuelas o nucleamientos de segunda categoría por la DGCyE; d) que posean grado de desfavorabilidad I según la DGCyE; e) que hayan sido conformadas con posterioridad al año 2010; f) que estén emplazadas en dos distritos de regiones educativas diferentes dentro de la Área Metropolitana de Buenos Aires; g) que estén emplazadas en radios censales con alto necesidades básicas insatisfechas según el INDEC (2010). Así, como resultado de la selección y con fines éticos vinculado con preservar la anonimidad y confidencialidad de la información, en este trabajo referiremos la pertenencia institucional de las/os entrevistados/as como ESCUELA A y ESCUELA B (*Véase Ilustración 1*).

campo, un referente de su propia cotidianidad; pero aun en este caso el hecho de que el investigador se conduzca como tal en su medio introduce diferencias en la forma de participar” (p. 111-112).

Ilustración 1- Mapa con la georreferenciación de las Escuelas A y B junto con su matrícula



Fuente: elaboración propia en base a información provistas por las escuelas y de la base de datos del INDEC (2010)

Finalmente y en cuanto a la estrategia analítica, la misma se realizó utilizando la propuesta inicialmente elaborada por Glaser y Strauss (1967), denominada Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* y sus posteriores revisiones y discusiones (Glaser, 1978, 1992, 2007; Strauss & Corbin, 2002). Ella consiste en la articulación de dos estrategias analíticas: el método comparativo constante y el muestreo teórico. En relación al primero, “el investigador recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea, para generar *teoría*”. Es decir, estas tareas no se realizan en forma sucesiva sino simultánea, y no están dirigidas a verificar teorías, sino solo a demostrar que son plausibles” (Ameigeiras et al., 2006, p. 154). Esta actividad implica dos operaciones concomitantes. Una de ellas es el *ajuste* que supone que las categorías surgen de la ‘lectura’ de los datos y, por lo tanto, deben corresponderse con facilidad. La segunda, vinculada con el *funcionamiento* de las categorías, es decir, deben contar con capacidad para contribuir significativamente a explicar el objeto estudiado.

En el siguiente desarrollamos las características centrales de la configuración contemporánea del sujeto docente en tanto *manager* de sí mismo en el marco del despliegue de una serie de acciones que son el resultado de diversas afecciones entendidas como efectos performativos.

2.1. LA CORROSIÓN DEL CARÁCTER Y LA (RE) INVENCIÓN DE LA PERSONALIDAD: DEVENIR DOCENTE MANAGER

Cuando en el apartado introductorio de este trabajo y en su sucesivo desarrollo hacíamos referencia de modo general a lo que llamamos las *sociedades post-disciplinares* buscamos significar una metamorfosis (aún en proceso) de lo social en sus múltiples dimensiones. Esto nos permitió

centrarnos -desde las experiencias sociológicas y los aportes filosóficos- e indagar en la fabricación social de los sujetos, atendiendo a los modos de subjetivación y los procesos de individuación antes que meramente a los procesos socio-psicológicos del individuo, vinculados con la socialización (Araujo y Martuccelli, 2010)

En especial queremos detenernos en esta sección a describir las características principales que hemos hallado en esa fabricación del sujeto docente en su extensión como sujeto neoliberal (Laval y Dardot, 2013). Creemos, como los autores, que así como la gran obra de la sociedad industrial fue el diseño de un *sujeto productivo* a partir de “una configuración de procesos de normalización y de técnicas disciplinarias que constituyen lo que se puede llamar un *dispositivo de eficacia*” (p.328), en nuestros días esto se actualiza bajo la forma del sujeto *empresario de sí mismo* (Foucault, 2007), que es creado en y desde los juegos de verdad activados por los discursos del *management* y el rendimiento. Esto es, un sujeto productivo devenido en optimizado que ejerce una optimización de sí mismo (*Selbstoptimierung*) en la que:

esos procesos por los cuales los esfuerzos racionalizadores se internalizan en la gestión propia de la vida. Aquí se unen dos elementos: por un lado, la introducción de la lógica optimizadora en ámbitos que le eran ajenos, y por otro, la individualización de la responsabilidad en la gestión de las múltiples coacciones que pretenden ordenar nuestras vidas de acuerdo a ciertos patrones (Friedrich, 2018, p. 15)

Ese doble juego de desubjetivación y subjetivación de la identidad docente produce en la actualidad lo que Sennet (2000) denominó como la *corrosión del carácter*⁵ y su reemplazo en el marco del capitalismo flexible, por la personalidad. Lo sujetos se-hacen su personalidad o, como venimos sosteniendo, *diseñan* sus múltiples facetas de la personalidad para poder encuadrarlas en las éticas imperantes y operantes del neocapitalismo. Por eso, en nuestra opinión, este sujeto empresarial optimizado es lo que hemos decidido en caracterizar como *sujeto managerial* o *manager*. Este es un tipo de sujeto que, producto del contexto actual de precarización (Lorey, 2006, 2016), se ha vuelto aún más fragmentado y parcializado debido a las limitaciones -e insuficiencias- que encuentra en ser “su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos” (Foucault, 2007, p. 265). En la actualidad su *personaje* le demanda fungir, antes que como administrador de sí mismo y de su individualismo posesivo (Macpherson, 2005), como gestor y articulador de las relaciones sociales necesarias para hacer-se en la contemporaneidad. Es un sujeto vulnerable (Butler, 2006) que debe gestionar lo propio (actitudes, conocimientos, emociones, fuerza de trabajo, etc.), pero, además, debe establecer y participar en una multiplicidad de redes para, como diría a Saidel (2016), tratar de atender los diversos imperativos crecientes, contando “con cada vez menos medios propios para satisfacerlos” (p.143). En este sentido señalamos las principales características que hemos identificado en ese hacer multifacético que las/os docentes desarrollan cotidianamente:

2.2. AUTOGESTIVA/O: “hacemos magia, viste”

Una de las propiedades de la racionalidad neoliberal que opera, orienta y renueva las lógicas y dinámicas del *management* y el rendimiento es, precisamente, su capacidad de coaligar de forma “sofisticada, novedosa y compleja [...] a la vez íntima e institucional, una serie de tecnologías, procedimientos y afectos que impulsan la iniciativa libre, la autoempresarialidad, la autogestión y, también, la responsabilidad sobre sí” (Gago, 2014, p. 10). Ser *empresario de sí mismo* en los tiempos

⁵ “El carácter se centra en particular en el aspecto duradero, «a largo plazo», de nuestra experiencia emocional. El carácter se expresa por la lealtad y el compromiso mutuo, bien a través de la búsqueda de objetivos a largo plazo, bien por la práctica de postergar la gratificación en función de un objetivo futuro” (p.10).

actuales implica autogestionar-se, esto es, constituir-se sujeto docente articulando:

...satisfacción en el trabajo, sentido de la eficacia, implicación y compromiso, independencia, creatividad, perspectiva de carrera y formación permanente. Atributos que giran alrededor de una vaga idea de autonomía feliz (Jódar y Sánchez, 2007, p. 391)

A nuestro entender, la autogestión requiere de la tenaz captura del sentido de la responsabilización de sí mismo por aquello que se hace y sus efectos en y sobre los/as otras/os. Ello supone un doble movimiento: desresponsabilizar a otros sujetos (individuales o institucionales) y “empoderar”-se para internalizar en el sí mismo aquello de lo que se ha despojado y “liberado” al resto. Es un acto de transferencia (no de delegación) que se propicia bajo la ilusión manifiesta de conjugar en apariencia libertad, proactividad y utilidad para producir autoresponsabilización. Con lo cual “el docente emerge como un sujeto que puede autogestionar su propia acción, orientándola al cumplimiento de metas” (Sisto et al., 2013, p. 182).

Diversos trabajos en el campo educativo (Aguirre y Langer, 2021; Bocchio et al., 2020; Fardella y Sisto, 2013; Jódar y Sánchez, 2007; Lamfri y Bocchio, 2015) muestran que la autogestión deviene en una de las facetas características y comunes en el contexto del capitalismo flexible. Ciertamente asume condiciones peculiares allí donde las *escuelasbarrios* están marcadamente signadas por la precaridad/precariada (Butler, 2010). En este sentido, hemos decidido organizar las principales prácticas afectivo-discursivas de los sujetos docentes atendiendo “ciertos rasgos de estas subjetividades en tanto giren en torno a lo que denominaremos *utilitarismo personal*” (Alegre et al., 2022, p. 18) en la consecución de “algo para la escuela”.

-DEMANDAR

El devenir sujeto autogestivo pone a prueba y estimula el (necesario) desarrollo de una suerte de habilidades, sin las cuales el sujeto docente no podría sostener su quehacer. Ellas, involucran la capacidad de demandar, de exigir, de reclamar aquello que resulta indispensable para sostener las escolarizaciones y seguir haciendo escuela.

Docente: Hay un pedido formal con carta de todos los docentes, tanto a nivel municipal como a nivel consejo escolar. Sí, lo firmaron todos, ya desde el año pasado. No desde este año, desde el fin de año pasado.

Investigador: ¿Y cuál fue la respuesta?

Y las respuestas eran que... que sí, que sí van a hacer, cuando haya recursos lo van a implementar. Y cuando empezaron a hacer la construcción que era por nuestro pedido, después nos enteramos que no... así que, que era para primaria (Docente integrante de equipo de orientación escolar, mujer, 49 años, escuela B, 01/09/2022).

Investigadora: ¿Y cuáles son esas dificultades por las que no acciona el Consejo Escolar?

Docente: Nos faltan recursos en la biblioteca. Por ejemplo, ahora si queremos sacar fotocopias, no tenemos tinta, hojas. No hay una cocina para poder calentarle la merienda a los chicos. Ese tipo de abandono, más que nada. Y son, hay cosas que se vienen pidiendo y reclamando hace rato, y hacen falta realmente (Docente frente a estudiantes, mujer, 57 años, escuela B, 15/06/2022).

Demandar no significa solo la denuncia explícita ante la falta, la indisponibilidad de un objeto, espacio o cosa. Es también aprehender cómo y a quien debe ser dirigida la demanda. Se miden los riesgos,

las potenciales respuestas, se calculan las reacciones. Es una muestra gimnástica de las relaciones de poder. Es, de alguna manera y en una escala gradiente, el primer escalón de modos de torcer determinadas conductas políticas que pueden virar en conflictos abiertos, negociaciones o rechazos.

-CABILDEAR

La Real Academia Española define a esta palabra como “hacer gestiones con actividad y maña para ganar voluntades en un cuerpo colegiado o corporación”¹⁹. *Actividad y maña* son las dos condiciones *sine qua non* que hacen al éxito de las estrategias autogestivas basadas en la *intriga política*, es decir, en el tramado de relaciones sociales -de los más diversos tipos y niveles- que se tejen en pos del logro de un propósito. En este caso, conseguir aquello que “a la escuela le hace falta”.

Yo trato de ir a todos los eventos, hago participar a la escuela. [...] La escuela trata de participar en todo acontecimiento, en todo evento. Nos anotamos en la feria ACTE, que es la de ciencia, tecnología... Éramos pocas escuelas del distrito de [nombra Partido] del Estado que participamos. Ahí vamos. Vimos al inspector regional, fuimos y le volvimos a recalcar este tema de que nos falta un aula y que por ejemplo, las auxiliares no tienen cocina. Así que bueno, nosotros estamos a la espera, y la oportunidad que tenemos de hablar con quien sea, ahí vamos. Un día vino el intendente acá a supervisar las obras. Lo vieron las profesoras... se mandaron, fueron, lo buscaron y lo trajeron: “*Mirá, nos falta esto, nos falta esto, nos falta esto*”. Pero hay un montón de cosas que todavía no están... de faltantes” (Docente integrante de equipo de conducción institucional, mujer, 59 años, escuela B, 12/07/2022)

A diferencia de las claroscuros confluencias que suelen darse entre actores públicos y privados para orientar ciertas decisiones políticas, el *cabildeo docente* consiste en tratar de maximizar las oportunidades disponibles en cada actividad educativa para “abordar” abiertamente a diferentes funcionarios políticos y educativos con la finalidad de lograr canalizar algunas de las mejoras o soluciones urgentes requeridas en las *barrioescuelas* (Bussi y Grinberg, 2023). Hacer-se docente en las aventuras mayores por *hacer escuela* lleva consigo, como una de las reglas primeras, que aquello que no es garantizado por el Estado ni el entramado escolar-barrial, irremediablemente tiene que ser capturado o conquistado de alguna forma, muchas veces, en el marco de ávidas y creativas estrategias que refuerzan el empoderamiento y la responsabilización de los sujetos docentes (Bussi, 2022).

- ACOMODAR

En nuestros días, el derrotero de la constitución de los individuos como sujetos empresariales (Castro-Gómez, 2016) es también una convocatoria a ser dúctiles, a re-inventarse permanentemente, a ensamblar respuestas y soluciones con aquello que “se tiene a mano”. A hacer de la improvisación no un disvalor sino una oportunidad para la imaginación, la productividad y la continuidad. Muchas veces se trata de administrar la escasez y la carencia tratando, al mismo tiempo, de articular lo disponible para ampliar su alcance. *Acomodar-se* es desarrollar la inventiva, la creatividad. Es estar en un estado de constante reflexión y preocupación para producir la mejor estrategia posible.

Hacemos magia viste, como en casa cuando tenés 2 o 3 cositas y te armás un guisado para los hijos. Yo lo tomo de esa manera. Tratar de hacer lo mejor posible con lo que hay. Con lo que hay, podemos. - No solamente espacio, sino faltante de cosas. Es ver y amoldarnos con lo que hay. Usar una cosa para otra, y así. (Auxiliar, 63 años, mujer, escuela B, 12/07/2022).

Claro, querían un taller de Cocina pero la realidad es que no tenés cocina... O sino habían pedido un taller de Computación. Todo muy lindo, pero solamente tenemos 5 computadoras, pero tampoco tengo acceso a internet como “ah sí, acá en esta aula puedo conectar las computadoras...”. La realidad es que no, la realidad es que no. Y la realidad también es que uno hace lo que puede con lo que tiene. Esa es la realidad. (Docente integrante de equipo de conducción, 55 años, mujer, escuela B, 15/09/2022).

“*Lo que puede con lo que se tiene*” es la expresión de un voluntarismo radical en simultáneo con cierto halo de frustración porque su hacer tiene un límite. Es acotado, es finito, es restringido y por lo tanto, no tiene potencia suficiente para abarcarlo todo, no puede alcanzar a todas/os.

-SUBLEVAR

Evidentemente los periplos que el sujeto contemporáneo debe transitar para constituir-se y, de esa manera, *funcionar*, tiene como función/estrategia, como hemos sostenido, la autoresponsabilización. Con ello, se desplaza el centro y objeto de responsabilidad (institucional, colectivo y/o individual) al propio sujeto o, más bien, la responsabilidad se atomiza en tantos sujetos como le es posible producir y encontrar. Por lo tanto, como señala Saidel (2016) “el fracaso del individuo resulta de una vida mal administrada (*mismanaged life*), de una falla moral propia” (p.138). Ahora, de ser así, la autorresponsabilización del hacer y sus resultados plantearían como efecto político inmediato la desmovilización y desmotivación, abonando las hipótesis que buscan constatar desde finales del siglo pasado “un *repliegue social* en el que se produce una desmovilización y apatía social generalizada en la que disminuye la capacidad de acción y respuesta grupal a los desafíos colectivos” (Gómez Sánchez, 2003, p. 183) Contrariamente, sostenemos que, pese a las dificultades y las adversidades, el presente sigue siendo un escenario concreto para sustanciar esas micropolíticas del deseo (Guattari y Rolnik, 2006) que combaten sin mediaciones contra las desigualdades:

Tantos... temáticas que hay acá en esta zona, que es tan difícil, ¿viste? Muchos problemas de violencia, violencia de género, el tema del abuso... Eso, me, me... subleva. Escuchaba lo que pasa en Capital, ¿viste?, con las tomas [de escuelas estatales]... Yo digo [que] tenemos que tomar la escuela. Porque yo veo que es tan injusto, digo, están haciendo escuelas por todos lados, ¿no? Y no nos hacen un aula. Porque acá en primaria, aparentemente tienen alguna disponibilidad. Pero hace años pedimos. (Docente frente a curso, mujer, 59 años, escuela A, 30/09/2022)

Lo que “subleva” es la saturación y condensación de injusticias que están compuestas por un cumulo de desigualdades que operan como estrategia de gobierno de las poblaciones liminales²⁰ (Foucault, 2007). Las prácticas de la entrevistada, recuperando a Negri (2006), son llamados a “«Hacer política» en lo biopolítico posmoderno [que] consiste pues, ante todo, en resistir y rebelarse. Pero, al mismo tiempo, consiste en expresar un sujeto biopolítico que, suspendido entre pobreza y amor, decide el *telos* común” (p. 427). Por lo que estas críticas sobre la producción de lo común, devenidas en resistencia, fuga o sublevación convocan a “una práctica política que persiga la subversión de la subjetividad que permita un agenciamiento de singularidades deseantes debe investir el propio corazón de la subjetividad dominante, produciendo un juego que la revele, en lugar de denunciarla”(Guattari y Rolnik, 2006, p. 46). La crítica y la resistencia son el rechazo a ser conducidos de cierta forma y, a la vez, la propuesta de fuga y salida para componer otras maneras de autogobernarse que quiebren la fuerzas centripetas de las desigualdades.

-CONSEGUIR

Son esas capacidades de autoorganización para obtener o fabricar aquello que se requiere para afrontar esa excepcionalidad normalizada (Dafunchio y Grinberg, 2013), que es regla en la diaria de las *escuelasbarrios*. Esas ‘aptitudes’ suponen una (auto)organización ágil, sostenida y sin límites frente a las urgencias emergentes. Esto para atemperar algo de los efectos que produce esa exposición diferencial al daño, la violencia o la muerte y que Butler (2010) llama *precaridad* (*precarity*).

Entonces [producto de un incendio del hogar de un estudiante y su familia] se quedaron sin nada, con lo puesto. Entonces, lo que nosotros hicimos fue hacer como una jornada solidaria. Un día que se entregó mercadería, empezamos a traer cosas. Cada uno, desde las casas, nos organizamos y todos trajeron camas, trajeron todo... y un profesor en una camioneta y la directora acercaron todo al lugar nuevo (Docente integrante de equipo de orientación, mujer, 43 años, escuela B, 01/09/2022).

La búsqueda de cooperación es otra deriva de las prácticas de cabildeo de las que antes hablábamos y que se entremezclan con los sistemas de comunicación y organización que se tejen en las *barriosescuelas*. En este caso, demanda de capacidad de persuasión para lograr influir en la conducta de quienes son los/as posibles “aportantes”.

Hay que trabajar mucho. Tenemos que trabajar mucho [...] tenemos falta de materiales. Porque el pibe hoy sigue escribiendo en papel, y también es un problema el tema del papel, la hoja. Este año ha sido más difícil. Yo me compro las hojas aparte, siempre vivo dando lástima, donde puedo ver [a] alguien que me pueda hacer una donación de algo, yo le digo “*somos re pobres por favor...*”. Por ejemplo, mi yerno tiene una aseguradora, tiene una empresa de seguros, me compra las resmas de papel. Hay papel de descarte en la oficina, lo traigo y lo pongo acá en la fotocopidora de la escuela para hacer las fotocopias. Me compra la caja de lapiceras y yo ando con lapicera repartiendo [a las/os estudiantes]. Lápices, me los regala también [...] Mi marido “ay que bueno sabés”, “tomá ¿cuánto querés?” “Sí, que bueno, gra...”. O sea, adonde puedo sacar plata, obtener algo para los pibes, siempre. (Docente frente a curso, mujer, 51 años, escuela B, 15/06/2022).

Pero a su vez esto da cuenta del correlato de los sentidos polisémicos del *conseguir* en tanto que suponen recuperar y reciclar cualquier elemento que puede ser puesto al servicio de la producción de lo común.

Yo ayer, por ejemplo, quería pasar una película, me llevé mi televisor. Nada, todo cargado en el auto como si fuera tu casa, ¿viste? Revistas, diarios. Trabajé mucho con esas cosas. Los chicos no tienen, entonces incluso por Instagram, por Facebook pido y paso por las casas que me ofrecen, o por los diarieros y ya saben, y en el año me junto, y ando con ese bolsito, y les llevo el material yo. Mucho material lo llevo yo”. (Docente de comunicación, 42 años, mujer, escuela B, 29/06/2022)

Es lo que Schwamberger y Grinberg (2023) llaman como *docente ciruja*, puesto que esta noción remite “justamente, a esa afección, es decir, al modo en que el trabajo docente integra la recuperación de residuos a los efectos de contar con los materiales para desarrollar su labor” (p.113).

-DISPONER

Es lisa y llanamente *poner lo propio*. Lo que se tiene para hacer que la escuela, el barrio, las escolarizaciones y/o la vida de los/as estudiantes y sus familias estén un poco mejor. Adicionalmente, y desde nuestro punto de vista, se trata de una más de las dimensiones perversas en las que se inscriben los modos de hacer-se docente “mediante mecanismos de poder, entendido[s] como un conjunto de estrategias y tácticas mediante las cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen identidad dentro del campo social”(Barciela, 2013, p. 32). Disponer es algo que se introyecta en la identidad docente. Se la entiende -no sin crítica- como un aspecto característico de su propio hacer:

Hambre y falta de ropa, frío. Nosotros tenemos un ropero, compramos medias. Cada tanto hacemos siempre algo para tener, pedimos ropa, los profesores compramos, colaboramos, traemos... porque siempre hay algún chico que viene sin campera. Ahora hicimos esto de comprar docenas de medias para que los chicos tengan en los pies... porque también tienen las zapatillas rotas. (Docente preceptor, varón, 36 años, escuela B, 15/06/2022).

Después también muchos profes con otra gestión hemos hecho arreglos por ahí de pintura. Veníamos a pintar como para dar una mano, ¿viste? Eso también se sigue haciendo: ahora se va hacer un mural también muy lindo en la puerta (Docente frente a curso, varón, 40 años, escuela A, 18/11/2022).

Ahora, por ejemplo, justo estaban conectados a mi red para poder descargar los archivos. Entonces fijate, me procuro... preocupo por tener, o procuro tener un plan con muchos gigas para poder... para que ellos puedan acceder a mi red, ¿se entiende?, y que puedan tener el material digitalizado. O sea, uno busca las estrategias. (Docente frente a curso, varón, 38 años, escuela B, 08/09/2022).

En acuerdo con Bocchio y Grinberg (2017) no juzgamos negativamente las prácticas de cooperación. Lo que ponemos sí en entredicho es que estas sean el principal medio y a su vez garantía de que la escuela y sus comunidades pueden continuar haciendo-se. *Disponer* lo propio es la respuesta primera, inmediata y rutinaria, que se trama en las *barriosescuelas* para hacer que nada, y especialmente, nadie se detenga o se quede atrás.

3. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos tratado de mostrar algunos des-plegues vinculados con la producción de un **sujeto docente *fit***, es decir, de una **subjetividad docente *fit*** que, afectada por la racionalidad neoliberal imperante, pueda auto regirse entre los márgenes establecidos por los discursos del *management* y el rendimiento, de manera tal que asuma su condición ya no de *empresario de sí mismo* (Foucault, 2007) -o que pueda hacer-se solo por sí mismo-, sino como un sujeto que ahora deviene en *manager* de sí mismo. Es un sujeto que se autogereencia, que se identifica como incompleto, parcial, fragmentado, atomizado y que, por lo tanto, ya no le alcanza con ser “su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos” (Foucault, 2007, p. 265). Es un sujeto que gereencia lo ‘propio’ y requiere gereencia lo de las/os otros/as para hacer-se a sí mismo, pero también del cual los demás, a través de él/ella, pueden hacer-se. Es reciproco. No solo es un sujeto endeudado (Lazzarato, 2013; Lorey, 2013; Saidel, 2016) en la fase actual de la acumulación financiera y cognitiva del capitalismo (Fumagalli, 2010), sino que es un sujeto en-deuda, siempre en falta, siempre en búsqueda de completar-se, de hacer-se integralmente, siempre contrarreloj, siempre inalcanzable y en consecuencia, siempre fatigado/a, exhausto, agotado/a, consumido/a. Así, la carrera docente no solo representa la sucesión de escalafones o etapas a lo largo de su desarrollo, sino que, sobre todo, significa sistemáticamente correr, continuar, seguir en marcha atrás de un propósito que, pese a mostrarse reacio a ser conseguido, es insistentemente deseado: la inclusión de todas/os en la escuela.

Aquí se devela esa urgencia y esa necesidad que tienen los dispositivos en general y el de la gestión docente de sí en particular: la producción de un sujeto docente *fit*, manager de sí mismo y multifacética/o no es solamente una deriva más de su subjetividad: se compone como uno de los instrumentos fundamentales para hacer posible el gobierno de las poblaciones liminares (Foucault, 2007).

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* (1ra. ed.). Adriana Hidalgo Editora.
- Aguirre, E. G. y Langer, E. (2021). De pastorxs a managers: prácticas de inclusión gerenciada en escuelas secundarias en contextos de precariedad del partido de San Martín. *III JORNADAS DE INTERCAMBIO TERRITORIAL: ESCRIBIENDO-NOS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN*.
- Alegre, J. y Barlett, J. y Gómez, C. (2022). *DIMENSIONES SITUADAS DEL TRABAJO. Actores, contextos y formas de organización y producción*. Teseo Press.
- Alonso, L. E. y Fernández Rodríguez, C. J. (2013). Los discursos del management. Una perspectiva crítica. *Lan Harremanak*, 28(1), 42-69.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36(spe), 77-91. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022010000400007>
- Barciela, G. (2013). Conducirse y ser conducido. Algunos apuntes sobre la ontología del presente y la genealogía del sujeto en Michel Foucault. *Espacios Nueva Serie*, 7(2), 13-25.
- Bocchio, M. C. y Grinberg, S. (2017). ¿Sólo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana (Córdoba, Argentina). *Revista Exitus*, 7(2), 306. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n2id315>
- Bocchio, M. C. y Schwamberger, C. y Armella, J. y Grinberg, S. (2020). Inclusión gerenciada y escolarizaciones low cost. Una analítica de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 177-190.
- Bussi, E. M. (2022). Conquistar en la precariedad. Docentes en tensión entre la lucha y el dolor. En S. Grinberg (Ed.), *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp. 267-287). CLACSO - UNSAM.
- Bussi, E. M. y Grinberg, S. (2023). Devenir docente-todoterreno. Modulaciones de la tarea de enseñar entre la precariedad y las políticas manageriales en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación*, XIV(28.2), 41-60.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia* (1ra. ed.). Paidós.
- Carlos, M. (2018). EL NEOLIBERALISMO, DOS LECTURAS: TEORÍA ECONÓMICOPOLÍTICA O RACIONALIDAD-GUBERNAMENTAL O RAZÓN-MUNDO. *Intersticios de la política y la cultura*, 7(13), 5-27.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores- Pontificia Universidad Javeriana- Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, S. (2016). *Historia de la gubernamentalidad II. Filosofía, cristianismo y sexualidad en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Corcini Lopes, M. (2009). Políticas de Inclusão e Governamentalidade. *Educação & Realidade*, 34(2), 153-169. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227054010>
- Corcini Lopes, M. y Hattge, M. (2009). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Editora

Auténtica.

- Dafuncho, S. y Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), 245-269.
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea* (pp. 73-103).
- Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and rule in modern society* (2nd editio). SAGE.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En AA.VV. (Ed.), *Michel Foucault filósofo* (1ra. ed.). Gedisa.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (Ed.), *El lenguaje literario*. Editorial Nordan.
- Deleuze, G. (2004). *Spinoza: filosofía práctica* (1ra. ed.). FABULA TUSQUETS Editores.
- Deleuze, G. (2008). *En Medio de Spinoza Gilles Deleuze* (2da. ed.). Equipo Editorial Cactus.
- Esperón, J. P. (2021). Heidegger, Deleuze, el acontecimiento y el covid-19. *Diferencia(s). Revista de teoría social contemporánea*, 12, 73-82.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesion docente. *Estudios en Biopolítica*, 2(7), 133-146.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber* (6ta. ed.). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1985). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad* (pp. 725-735). Ediciones el Cielo por Asalto.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)* (1ra. ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)* (1ra. edici). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France: 1982-1983. En *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas* (1ra. ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984)* (1ra. edici). Fondo de Cultura Económica.
- Friedrich, S. (2018). Diccionario de la sociedad del rendimiento. En S. FRIEDRICH, F. KLOPOTEK, L. DISTELHORST, D. HARTMANN, W. GRETA, M. FISHER, S. DIEHL, & V. SCHÜRMAN (Eds.), *LA SOCIEDAD DEL RENDIMIENTO: O CÓMO EL NEOLIBERALISMO IMPREGNA NUESTRAS VIDAS*. Katakak.
- Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo*. 353.
- Gago, V. (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular* (1ra. ed.). Tinta Limón.
- Goetz, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (1ra. ed.). Morata.
- Gómez Sánchez, L. (2003). *Procesos de subjetivación y movimiento feminista. Una aproximación política al análisis psicosocial de la identidad contemporánea*.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista argentina de sociología*, 4(6), 67-87.

- Grinberg, S. (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista argentina de sociología*, 5(8), 97-112.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento* (1ra. ed.). Miño & Davila.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de sueños.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (1ra. ed.). Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio* (1ra. ed.). Herder Editorial.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- INDEC. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>
- Jódar, F. y Sánchez, L. G. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381-404.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S.L.
- Lamfri, N. Z. y Bocchio, M. C. (2015). Sentido(s) de la gestión autónoma en la escuela secundaria. Un análisis en contexto del Proyecto de Promoción de la Autonomía en la Escuela en Córdoba, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(3), 63-79. <https://doi.org/10.35362/rie693112>
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa editorial.
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal* (1ra. ed.). Amorrortu editores. <https://doi.org/10.21830/19006586.200>
- Lemke, T. (2012). *Foucault, Governmentality and Critique*. Routledge.
- Lemke, T. (2021). *The government of things. Foucault and the new materialisms*. New York Press University.
- Lemus, F. (2020). AFECTOS: UN MODELO PARA DESARMAR. ENTREVISTA A CECILIA MACÓN. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 4, 207-218.
- Lockmann, K. (2016). As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. *Cadernos de Educação- Faculdade de Educação*, 19-36.
- Lockmann, K. (2020). As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. *Pedagogía y Saberes*, 52, 67-75. <https://doi.org/10.17227/PYS.NUM52-11023>
- Lockmann, K. y Henning, P. (2010). INCLUSÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE: UM DISPOSITIVO DAGOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 29, 189-198. <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/53/42>
- Lorey, I. (2006). *Gubernamentalidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y las productoras culturales*.
- Lorey, I. (2013). El régimen de la precarización : crisis, deuda y gobernabilidad neoliberal en Europa. *Youkali*, 16(January), 5-14.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad* (1ra. edici). Traficante de Sueños. https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Estado de inseguridad. El gobierno de la precariedad_Traficantes de Sueños.pdf

- Macpherson, C. B. (2005). *La teoría política del individualismo posesivo. De Hobbes a Locke*. Editorial Trotta.
- Marradi, A. y Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales* (1ra. ed.). Emecé.
- Massumi, B. (2000). *Parables for the virtual. Movement, affect, sensation* (1st. ed.). Duke University Press.
- Méndez, P. M. (2017). Pensar el neoliberalismo como racionalidad de gobierno. El valor del archivo. *El arco y la lira. Tensiones y debates*, 5, 87-102.
- Negri, A. (2006). *Fábricas del sujeto/ ontología de la subversión*. Akal.
- Olabuena, J. I. y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rockwell, E. y Aguilar, C. y Candela, A. y Edwards, V. y Mercado, R. y Sandoval, E. (1997). *La escuela cotidiana* (E. Rockwell (ed.); 2da. reimp). Fondo de Cultura Económica.
- Rose, N. y O'Malley, P. y Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio Nueva Época: Revista digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad*, 8, 113-152.
- Rubio-Gaviria, D. y Lockmann, K. (2018). El imperativo de la inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente. *Pedagogía y Saberes*, 49, 165-176. <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00165.pdf>
- Saidel, M. (2016). La fábrica de la subjetividad neoliberal: del empresario de sí al hombre endeudado. *Pléyade*, 17, 131-154.
- Schwamberger, C. y Grinberg, S. (2023). Nada se tira, todo se transforma. Devenir docente-cirujía : gestión de la precariedad cotidiana en el Área Metropolitana de Buenos Aires *. *Revista CS*, 39, 111-136. <https://doi.org/https://doi.org/10.18046/recs.i39.5330>
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sisto Campos, V. (2019). Managerialismo versus Prácticas Locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. *Cuadernos de Administración*, 32(58). <https://doi.org/10.11144/javeriana.cao.32-58.mvpl>
- Sisto, V. y Bernasconi, O. (2015). Componiendo el campo: Hacia el estudio de individuos, sujetos y subjetividades. *Psicoperspectivas*, 14(2), 1-3. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue2-fulltext-659>
- Sisto, V. y Montecinos, C. y Ahumada Figueroa, L. (2013). Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy12-1.dsic>
- Sisto, V. y Zelaya, V. (2014). La Etnografía de Dispositivos y el estudio de los instrumentos de rendición de cuentas como prácticas. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1345-1354. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy12-4.edha>
- Spinoza, B. De. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico* (1ra. ed.). Editora Nacional- Ediciones Orbis S.A.
- Valles, M. (1999). *TECNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL*. Editorial Síntesis.
- Wetherell, M. (2012). *Affect and Emotion: a new social science understanding*. SAGE.
- Wetherell, M. (2013a). Affect and discourse – What's the problem? From affect as excess to affective/discursive practice. *Subjectivity*, 6(4), 349-368. <https://doi.org/10.1057/sub.2013.13>
- Wetherell, M. (2013b). Feeling Rules, Atmospheres and Affective Practice: Some Reflections on the Analysis

of Emotional Episodes. En C. Maxwell & P. Aggleton (Eds.), *Privilege, Agency and Affect*. (pp. 221-239). Palgrave Macmillan.