

No podés porque no querés: en torno a la (auto)gestión en la experiencia barrial y escolar.

Dafunchio Sofía (CEPEC/EHU-UNSAM /CONICET)

Piedrabuena Diego (FILOSOFÍA/ UNSAM)

Resumen

Desde principios de la década del setenta vivimos una crisis del modo de acumulación capitalista, que pueda ser entendida, y comprendida, dentro del pasaje de un modo de acumulación de pleno empleo, con procesos productivos rígidos, a un modo de acumulación flexible (Harvey, 1998). Esto trae una serie de reconfiguraciones en la totalidad de la vida social, política y económica. Entre otras cuestiones, el empleo se volvió inestable, los desocupados se incrementaron, las fronteras de los Estados Nacionales se tornaron difusas y emergieron exponencialmente bolsones de pobreza estructural: una especie de ejército de reserva permanente, asentado en las llamadas villas miserias.

El estado necesariamente se reconfigura para adaptarse a estas transformaciones, donde no es más el garante de derechos económicos adquiridos, sino el gerenciador de recursos que administran los diversos actores.

Dentro de este proceso de transformación del Estado con el “desafío puesto en los individuos” (Grinberg S. 2009), haciendo foco en su auto-responsabilidad ante las situaciones cotidianas, están las instituciones escolares que atraviesan la misma fase de reconfiguración, donde la vida escolar se resignifica de manera compleja frente a las dificultades que se le presentan diariamente.

De esta manera, con este escenario, nos proponemos reflexionar sobre la cotidianeidad de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Específicamente, nos abocaremos al abordaje de las formas en que estudiantes y docentes *experimentan* la escolaridad, los modos y maneras de estar-siendo en tiempos de metropolización selectiva, reconfiguración sistémica –en torno a un nuevo modo de acumulación de capital- y (auto)gestión de la vida cotidiana. Nuestro objeto es reflexionar sobre las formas que asume la regulación de la vida, entendido este proceso como general, haciendo eje en su faceta escolar en estos territorios, en una época donde los individuos quedan librados, la mayoría de las veces, a su propia capacidad de acción voluntaria.

No podés porque no querés: en torno a la (auto)gestión en la experiencia barrial y escolar.

En este texto presentamos algunas reflexiones producidas por la confluencia de análisis en torno a los proyectos de investigación que el CEPEC-UNSAM¹ está llevado a cabo, y un abordaje desde una perspectiva que trata de repensar los cambios de funcionamiento de los mecanismo de regulación estatal en torno a lo que Harvey (2004) denomina pasaje de un modo de acumulación a otro. La línea de investigación en la que apoya parte de este escrito es un estudio de como los dispositivos pedagógicos son experimentados por docentes y estudiantes en una escuela secundaria del Conurbano Bonaerense, intentando caracterizar la vida cotidiana de las escuelas secundarias y describir la forma que asume la escolaridad en esos territorios. Una escolaridad que se encuentra atravesada por la lógica de la fragmentación territorial que caracteriza a la vida urbana contemporánea. (Harvey, 2004; Pérez, 1994, 2001; Saraví, 2005; Waququant, 2001, 2007; Prevot Schapira, 2002; Davis, 2008).

Nos interesa detenernos en los procesos y dinámicas de la cotidianeidad escolar, como ocurren, se ensamblan, son producidos en la vida diaria de las instituciones. La noción de experiencia entendida como “la correlación, dentro de una cultura, entre los campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault; 2008: 10) permite analizar las redes de relaciones que se crean y recrean constantemente en un dispositivo (Deleuze, 1991), a la vez tratando de comprender los entramados de poder, saber y subjetividad que se construyen en las instituciones escolares.

En los últimos años, en el campo de la educación, se han acrecentado los estudios que recurren a la noción de dispositivo pedagógico. Cabe señalar que un dispositivo supone la organización de algo, la composición de distintas partes o elementos que, ensamblados, producen determinados resultados o efectos. Así, Foucault entiende que un dispositivo es: “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

¹ Centro de Pedagogía Contemporánea dirigido por Dra. Silvia Grinberg. Proyecto de investigación en los cuales se basa parte del escrito: “Dispositivos pedagógicos y producción de subjetividad en emplazamientos urbano/ marginales. Un estudio de caso en la Enseñanza Secundaria Básica del Partido de Gral. San Martín” de la Universidad Nacional de General San Martín. Y “La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez -Área Metropolitana de Buenos Aires-” PIP Conicet 11220090100079.

juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes” (Foucault, 1983: 184).

La noción de dispositivo pedagógico refiere a una amplia gama de aspectos a considerar, tales como la organización y uso del espacio, la disposición del mobiliario, la supuesta racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, la circulación de los saberes y contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares, etc. En su conjunto, una batería de detalles que conforman técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad (Dean M.:1999; Rose N.:1999; Grinberg S.:2009).

Los dispositivos son, por definición, formaciones históricas que responden a lógicas e intereses en los que se ven inscriptas. Por esto, los modos que asumen estos dispositivos pedagógicos sólo pueden ser comprendidos en el seno de unas determinadas relaciones sociales en las que el control comienza a tener un peso mayor que el disciplinamiento (Foucault, 2002; Deleuze, 1991; Grinberg, 2007, 2009) inscriptas en el pasaje de un modo de acumulación que, en sus rasgos generales, podemos llamar fordista o industrial, a un modo de acumulación flexible (Harvey, 2004), donde las subjetividades y las instituciones se reconfiguran. Dice Deleuze: "El viejo topo monetario es el animal de los lugares de encierro, pero la serpiente es el de las sociedades de control. Hemos pasado de un animal a otro, del topo a la serpiente, en el régimen en el que vivimos, pero también en nuestra forma de vivir y en nuestras relaciones con los demás. El hombre de las disciplinas era un productor discontinuo de energía, pero el hombre del control es más bien ondulatorio, en órbita sobre un haz continuo. Por todas partes, el *surf* ha reemplazado a los viejos deportes" (1991: 3).

De esta manera, en este pasaje que nos atraviesa y nos constituye, en el paso de formas diferentes de acumulación de capital, donde el eje capital-trabajo se mantiene pero a la vez se torsiona de diferentes maneras, el estado, la institución moderna por excelencia, actúa. Implementa nuevas lógicas de funcionamiento, pero no de una manera centralizada y directa, si no, acorde con los nuevos tiempos, crea supuestos espacios de decisión autónoma donde la regulación ya no es central, es fragmentada, con una acción donde los sujetos se ven interpelados a hacer uso de su propio poder y capacidad de gestión, a *empoderarse*, a hacer uso de una supuesta autonomía, pero constreñida, en la que se los arroja a librar una batalla con armas que, generalmente, no poseen.

En medio de discursos agoreros por la desinstitucionalización y la desaparición de los lazos sociales, cuando lo que surge es una sociedad con modos de funcionamiento diferentes conformada por redes pretendidamente flexibles, y que responden a las nuevas lógicas de acumulación capitalista y a sus reconfiguraciones tardo-modernas, con discursos declamatorios lamentando la supuesta desaparición del Estado, los territorios se fragmentan y las acciones se dispersan. Lo que fue llamado “ausencia del estado” no es más que una acción plena de este mismo donde se ve el pasaje de estado centralizado, de manera piramidal, poco flexible, afín a lo que podemos pensar como capitalismo industrial, a un estado de diferente tipo y con otros dispositivos. Este no centraliza más solo de manera vertical, no cuida ni da derechos directamente: gestiona recursos de manera equitativa para que este cuidado y estos derechos sean garantizados por los sujetos mismos, ya sea por medio de ONG, de muy diverso tipo, dependencias gubernamentales con estructuras no piramidales o autónomas o fomentando la conformación de cooperativas destinadas a estos proyectos.² Individuos e instituciones aparecen, son constreñidos, a actuar de una manera diferente a como se pensaba la acción bajo otra etapa del capitalismo.

Los sujetos no son más cobijados bajo una institución que garantiza derechos de manera directa, por más que aparezca de esta manera ante el análisis superficial. Esto no quiere decir que los derechos desaparezcan, o que dejen de tener un fuerte peso simbólico –de hecho, quizás este peso simbólico sea mayor-. Lo que ocurre es que la garantía de estos derechos ya no recae solo en el estado central, si no que este pasa a ser una garantía que descansa en los sujetos mismos. Bajo una cortina que aparenta apelar al deseo de acción individual, operan mecanismos donde el estado central se deshace de obligaciones que hace caer en los sujetos, operando una lógica que apela a derechos para despegarse del discurso al que critica como “neoliberal”, pero, al que en realidad, apela fácticamente de manera aún más radical, al hacer caer en la voluntad subjetiva la garantía de esos derechos que tanto dice defender: *no querés porque no podés*, mostrando una especie de fotografía, pero en negativo, del discurso de autoafirmación individual y de puro voluntarismo, puesto que es muy difícil que alguien gane batallas de una guerra equipado con armas que no posee, o en el mejor de los casos, no sabe siquiera manejar. Existe hoy toda una operatoria biopolítica –y retórica- que la sostiene. Contrariamente a lo que podría pensarse, esta lógica es la norma y también lo es saber qué hacer en y con ella.

² Ejemplos de esto son los planes destinados y/o manejados por ONG (ver, por ej., <http://www.revistacrisis.com.ar/un-cheto-para-mi-pais.html>); las políticas de tercerización de programas escolares del gobierno de CABA o el plan, del estado central, Argentina Trabaja.

Estos mecanismos y las transformaciones que venimos comentando y mencionando de una manera muy general, aparecen, constituyen, se ven reflejadas, en definitiva, son producidas y se reproducen a través de los sujetos en el accionar cotidiano. En este contexto general y particular, la institución escolar se ve atravesada por todas las lógicas y relaciones que hemos mencionado.

¿De la (auto)gestión a la autoorganización?

En esta parte del escrito abordamos una lectura de diversas notas de campo, tomadas por la coautora de este escrito, en el marco de su tesis doctoral.³ Se trata de un trabajo que ha sido desarrollado en diversas etapas y que involucra la presencia semanal en escuelas secundarias, emplazadas dentro y cerca de un barrio que llamamos Reconquista, por estar ubicado sobre la cuenca hidrográfica homónima localizada en la región metropolitana de la ciudad de Buenos Aires. Allí la tarea involucró la observación semanal de la vida escolar y la realización de entrevistas con docentes, estudiantes y directivos. Al mismo tiempo incorporamos registros de campo realizados por el equipo del CEPEC en el marco del proyecto de investigación que realiza en el barrio Reconquista.

El barrio de Reconquista, reflejo de la radicalidad de la fragmentación y de los procesos de *metropolización selectiva* (Prevot Schapira, 2001) que han vivido las ciudades desde fines del siglo XX, se encuentra ubicado en el segundo cordón noroeste del área metropolitana de Buenos Aires, en la cercanía de uno de los basurales más grande de Argentina, el CEAMSE⁴. Es un barrio llamado comúnmente villa miseria⁵, un espacio densamente poblado, en el que se entremezclan viviendas construidas con material junto a casas de chapa colocadas sobre capas de basura. A medida que se ingresa al barrio estrechos pasillos hacen de vías de acceso a las diversas casillas de chapa y madera que corresponden al último período de crecimiento del

³ La tesis doctoral de Sofía Dafunchio se basa en el estudio de las formas que adoptan los dispositivos pedagógicos a través de la experiencia escolar de los estudiantes secundarios en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Dicho trabajo de campo se está llevando a cabo en escuelas del partido de San Martín- Provincia de Buenos Aires.

⁴ CEAMSE

⁵ En Argentina, se denomina 'villas miseria' o sencillamente 'villas' a espacios urbanos densamente poblados en los cuales la mayor parte de su población –si no toda- vive en condiciones de pobreza –mayoritariamente extrema; fruto del empobrecimiento de amplios sectores sociales, comenzaron a construirse, por lo general de manera no planificada, en terrenos fiscales o desocupados como conglomerados de viviendas provisorias por familias que habían perdido sus viviendas o no poseían ni encontraban otros espacios para vivir. El carácter provisorio de estas viviendas se percibía, por ejemplo, en la precariedad de los materiales con que estaban construidas (cartones, chapas, sobre piso de tierra) y en el trazado de los barrios (en muchos de ellos estaban ausentes las calles). Hoy en día, la provisoriedad dejó paso a la permanencia –de las viviendas, pero, lo que es más importante, de su precariedad-: a las familias que viven allí desde hace muchos años se agregan más cada día, que, aunque posiblemente tengan planes de irse, saben que lo más probable es que tengan que permanecer.

asentamiento. Salvo las calles principales, que ofician como entrada a Reconquista, las calles son de tierra por lo que la lluvia las vuelve difícilmente transitables: “*cada vez que llueve no puedo entrar a mi casa ni venir a la escuela se inunda todo, la basura llega hasta la ventana de mi casa*” (Enzo, estudiante, 13 años).

Este tipo de áreas carecen de agua corriente, de recolección de basura y de electricidad, por lo que los vecinos han encontrados diversos modos de obtener estos servicios, estrategias que se han tenido que dar en el marco de estas políticas marcadas por el supuesto *empoderamiento* autogestivo. La provisión de agua potable constituye un ejemplo claro de cómo, ante la fallas de los servicios públicos estatales y privados, los sujetos buscan los modos de resolver la satisfacción de sus necesidades mejorando sus condiciones de vida. Para el tendido de la red, la empresa estatal de agua potable colocó un caño que sigue la línea de la calle central, desentendiéndose de como el agua llegaba a las casas. De allí en más, varios vecinos del barrio, luego de un proceso de autogestión, pusieron en marcha una red de mangueras a través de las cuales consiguen tener agua potable en cada casa. Esto genera inconvenientes, desde rotura de mangueras hasta la falta absoluta de agua limpia (Curuchet, Grinberg y Gutiérrez, 2012), pero los vecinos pueden proveerse de agua potable, más no sea de esta manera. Aquí el estado garantiza la llegada del agua, pero desentendiéndose del proceso total, deposita en los sujetos y su accionar la concreción de este derecho fundamental.

Los habitantes de Reconquista constituyen esa población liminar que de manera casi premonitoria, hablaba Foucault (2006), “esa población flotante intra y supraliminar, población liminar que constituirá, para una economía que ha renunciado al objetivo del pleno empleo, una reserva constante de mano de obra a la que llegado el caso se podrá recurrir, pero a la que también se podrá devolver a su estatus en caso de necesidad” (2006:247). Es una ejercito de reserva, en términos de Marx (2009), pero a los que diferencia un detalle que los marca de manera radical: este ejercito de reserva, a diferencia del contexto decimonónico en que Marx escribe, no es una masa de proletarios fluctuante, sino que es una masa de población que si bien juega a ser una especie de fusible de la parte los estratos más bajos del proletariado, no tendría un horizonte claro ni otras estrategias que las individuales para perforar el rol que se ven constreñidos a jugar en la lógica del sistema. En todo caso, podemos observar gérmenes de autogestión, para dar solución a problemas barriales de forma específica, como la reunión de 3 chicos que deciden armar una cancha de fútbol, o vecinos que se organizan para crear un circuito de recolección de residuos, o armar comedores comunitarios para la gran cantidad de niños que quedan solo cuando sus padres van a trabajar, etc.

De manera obvia, la cotideaneidad escolar no escapa a ninguna de estas lógicas. Se enfrentan a una serie de sucesos que claramente exceden lo que podemos entender como estrictamente pertinentes a la vida escolar: docentes que se ven empujados a trabajar de manera individual, carentes de capacitación para las mínimas tareas que abordan, con estructuras edilicias que en el mejor de los casos no responden a las necesidades para las que fueron construidas- y en su gran mayoría están deterioradas, con obras a medio hacer, inclusive sin servicios básicos como agua , altos niveles de ausentismo de estudiantes pero también de docentes, repitencia y abandono escolar. En este entramado territorial, la escuela no cumple el rol clásico para lo que fue concebida. Es una especie de institución comodín que trata de encauzar toda una serie de conflictos sociales que claramente la superan. Así, situaciones como las siguientes se observan a diario: *"Vengo del hospital de ver a un estudiante que se llevaron hoy a la mañana de la escuela. Yo creí que no era para tanto. Llegó descompuesto... Yo no puedo más, no se si puedo seguir con esto. Estos años pase por todos los estado: furia, desolación pero ya no se si puedo sobrevivir"* (conversación con la directora).

Estos estados se vuelven cotidianos, donde la situación de angustia hace ver una asfixia que nunca se termina de concretar, donde el límite de lo tolerable parece siempre correrse un poco más: *"Acá andamos, en la lucha, como siempre. Encima ahora tenemos ratas en la cocina. Estamos probando con un remedio casero (...) a ver si funciona. Pero si ahí en ese patiecito del costado tiran de todo.... Por eso vienen ratas... Y yo estoy cansada de ir al consejo escolar, de hablar, de empapelar todo el consejo... es cansador"* (Registro de campo CEPEC, Gladys, directora de la escuela primaria, 51 años, 2012)

Lo que asombra de este panorama, que la mayoría de las veces parece desolador, es la irrupción creadora de los sujetos, que construyen soluciones donde la fuerza creadora y vital se lleva puestas las normas que, jurídicamente, la institución escolar se da: *"agarré mi auto y lo lleve al hospital porque no venía nadie"* nos dijo una docente. *"Vamos a buscar a los chicos a su casa cuando no vienen. Pasamos casa por su casa"* comentó la preceptora. Estos testimonios son la expresión de lo que comentamos, como se disrripten normas, se desgarran para instituir prácticas de otro tipo, normas creadas *ad hoc* cuando la situación así lo requiera. Como en el barrio, en la escuela son los sujetos quienes deben encontrar formar de autogestionar las dificultades: *El año pasado hicimos una campaña para juntar dinero para poder comprar el grabador de la escuela y los parlantes para los actos escolares. Teníamos ropa interior que de negocio que cerro y donó la ropa a la escuela. Llamamos a la campaña: bombachas solidarias* (Docente, Escuela secundaria)

Como referimos, una de las características que observamos en la vida escolar y barrial refiere a como los sujetos son llamados a participar activamente en la autorregulación de las conductas. De modo que las estrategias de gobierno, los nuevos modos del ejercicio del poder promueven individuos que se auto-gobiernen, “sujetos libres para sacar provecho de la propia existencia, mediante la gestión responsable de sus vidas (Rose, 1997:28). Es decir, que deben cuidar/se solo/as, “donde las escuelas son llamadas a protegerlos sin contar con los recursos para hacerlo y donde el estado fomenta mecanismos de descentralización, que ocurren a través de la provisión, cuando la hay, muy escasa de recursos materiales, y casi nulos recursos simbólicos, para sostener en la acción la institución y/o la transmisión” (Grinberg, 2009, 2011).

Precisamente, mientras los desbordes de situaciones –que son moneda corriente, basta ver los testimonios citados- se enmarquen dentro de una institución escolar que los asimile, y haga del desborde de la norma la norma misma, el *empoderamiento* fomentado por las instituciones estatales funciona de manera más o menos constante.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando la autogestión no alcanza a dar respuesta a los conflictos emergentes? ¿Qué acontece cuando ese corrimiento de los límites de la norma, por razones varias que no analizamos aquí, ya no puede ser corrido? En definitiva, lo que surge cuando por una variedad de motivos los sujetos dicen basta.

Tomemos el caso del conflicto docente al inicio del ciclo lectivo 2014. No vamos a analizar las circunstancias políticas y sociales, que son variadas y complejas, como así tampoco los problemas que, de manera genérica, podemos denominar gremiales, aunque sabiendo que exceden, con mucho, esta categorización, y que globalmente pueden ser entendidos dentro de los conflictos inherentes a toda sociedad capitalista.

Observemos, por caso, registros tomados durante las asambleas llevadas a cabo en varias escuelas del distrito.

Veamos estos testimonios:

“Es importante esto que esta pasando, no podemos aflojar ahora porque cada cosa que pasa en la escuela debe saberse de manera general, no es solo una pelea por el salario, estamos pidiendo porque vean realmente lo que esta pasando en cada escuela del distrito”
(Profesora, Nivel Primaria)

“Nos pasamos leyendo que debíamos empoderarnos, obvio que dentro de la clase. Basta compañeros, ahora tenemos que juntarnos y esta lucha es el comienzo” (Docente, Asamblea de Marzo de 2014. Interdistrital San Martín 3 de Febrero)

Una gran cantidad de reclamos planteados por docentes se basaron en la necesidad de salir del voluntarismo característico, decir lo que está pasando. Una docente comentó: *“desde que me recibí pensé que tenía que pagar con mi sueldo cada fotocopia, nunca hice paro porque no estoy de acuerdo con esa forma pero todo el año pasado pagamos el micro entre todas las docentes –se rompió a principio de año- para que los pibes vengan a la escuela porque no pueden llegar solos y la verdad que no puedo pagar más, me siento triste, muy angustiada pero me doy cuenta que somos muchos, somos muchos que estamos en lo mismo”* (Docente. Asamblea Interdistrital. Escuela Especial).

Se observa en estas situaciones un grito catárquico, al mismo tiempo que un encuentro. Un encuentro con el otro que vive mi misma situación, que pasa de ser un compañero de trabajo, un acompañante en los pesares transcurridos a un compañero de situaciones. Alguien que me ayuda en el transcurrir, pero que constituye mi espacio y que lo posibilita. Vemos esto en el pasaje del lamento encerrado en la sala de profesores, al llanto y la angustia individual, a la angustia colectiva, expresada en una asamblea interdistrital donde la queja y el lamento se colectivizan, en el primer paso de la construcción de un comienzo, que no puede ser de otra manera que colectivo.

Es en este emergente que notamos un corrimiento de la manera de solucionar los problemas que surgen cotidianamente, cuando se pasa de la gestión subjetiva, el *empoderamiento* como sugiere y controla la lógica imperante en este periodo, a la autoorganización colectiva. Puede darse. No existe lo que en las antiguas lecturas de Marx eran las condiciones objetivas y necesarias. Hay condiciones de posibilidad, aperturas al “como si”, no un camino ni un deber, sino el surgimiento de posibilidades que se abren. Es un movimiento de aperturas, la irrupción de la posibilidad. Un entornar de puertas. Notamos que este pasaje no es ni automático, ni mecánico y definitivamente no teleológico. Cuando se toma la presunción de que ese *empoderamiento* solo puede ser concreto y duradero en la medida que mi accionar y mi suerte va atada a la suerte y al accionar de mi par, de la persona que tengo al lado, del individuo que comparte mi misma cotideaneidad, que pasa por los mismo problemas y pesares, y disfruta de las mismas alegrías y logros.

Hay un corrimiento que no es radical pero que es la simiente de una potencialidad radical.

Reflexiones finales a modo de síntesis. Notas para seguir pensando:

- De acuerdo con Deleuze estamos atravesando un pasaje de las sociedades disciplinares, cuyo eje estaba puesto en la regulación de los cuerpos- a las sociedades

- de control – eje centrado en la autorregulación de la población. A nuestro entender las lógicas de control corresponden con los nuevos modos de acumulación que el capitalismo flexible solicita para el funcionamiento del sistema económico: sujetos, productores-consumidores supuestamente libres y flexibles para sociedades con mercados flexibles y cambiantes.
- Observamos vínculos entre los modos de autogestión estatal y la vida cotidiana en el barrio y las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza, este eje se centra en la voluntad de los sujetos que crean normas *ad hoc* como una posible forma de supervivencia. En esta lógica será más apta aquella escuela que pueda subsistir ante la adversidad dejando a la deriva aquella que no tenga la capacidad de (auto)gestionar(se).
 - Se crean líneas de fuga, pasajes rizomáticos, estados entre la autogestión y la autoorganización como modos posibles de resistencia. Dirá Foucault: “El ejercicio del poder consiste en dirigir conductas y disponer la probabilidad”. Es importante tener en cuenta que estas relaciones siempre son móviles, reversibles, inestables y es preciso subrayar que “no pueden existir relaciones de poder más que en la medida en que los sujetos sean libres...esto quiere decir que en las relaciones de poder existen necesariamente posibilidades de resistencias” (1984b: 106). Donde hay poder hay resistencia, y no obstante ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder.

Bibliografía

- CURUTCHET G-, GRINBERG S. Y GUTIERREZ R. (2012). “Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la Región Metropolitana de Buenos Aires.” *Ambiente & Sociedade* (ISSN 1414-753X) *Ambient. soc.* vol.15 no.2 São Paulo May/Aug. 2012
- DEAN, M. (1999) *Governamentality. Power and rule in modern Society*. London. Sage publications.
- DELEUZE, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*, Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, T° 2, Ed. Nordan, Montevide. Traducción: *Martín Caparrós*
<http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/>
- FOUCAULT, M. (1991) “La gubernamentalidad” En AA.VV, *Espacios de poder*. Madrid. Ediciones La piqueta

- (2002) La hermenéutica del sujeto. Buenos Aires. Fondo de la cultura Económica.
- (2008) Historia de la sexualidad. El uso de los placeres. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- (2006) Seguridad, territorio y población. Buenos Aires. Fondo de la Cultura Económica.
- GRINBERG, S. (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. En Revista Argentina de Sociología. Año 5 – N° 8. Mayo Junio 2007. Publicación Internacional de Consejo de Profesionales en Sociología. Editores Miño y Dávila.
- (2009). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Ed. Miño y Dávila. Bs. As.
- (2010) Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. Revista archivo Ciencia de la Educación. UNLP, Número 3, Año 3. Cuarta Época
- JAY, (2009) Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires. Paidós.
- PREVOT SCHAPIRA, MARIE-FRANCE: (2002) Buenos Aires en los años '90: metropolización y desigualdades. *EURE (Santiago)*, dic., vol.28, no.85, p.31-50. ISSN 0250-7161
- PÍREZ, P. (1994). *Buenos Aires metropolitana: política y gestión de la ciudad*. Centro Editor de América Latina/Centro Estudios Sociales y Ambientales. Buenos Aires. Argentina. Capítulo II: "Gobierno y Gestión de la Ciudad", pp. 51-65.
- (2001). "Cuestión metropolitana y gobernabilidad urbana en la Argentina." En Antonio Vázquez Barquero y Oscar Madoery (comps.) *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local*. Homo Sapiens. Rosario. Argentina. Pp. 256-286.
- ROSE, N. (1999). Powers of Freedom. Reframing political thought. Cambridge University Press. United Kingdom.