

Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga

Julieta ARMELLA*



Detalle "Olivillos", técnica mixta.
Claudia Espinosa

Resumen

En el presente artículo –y como parte de un diálogo en torno a la educación, a propósito de ella y *por* ella– proponemos pensar a la escuela, en su materialidad espacio-temporal, como un lugar para el encuentro con otros en el que se configura la vida en común. Comunidad, en este sentido, no como condición, no como un *a priori*, sino como *posibilidad*. La escuela como su oportunidad y como línea de fuga. En un presente signado por la incertidumbre y vínculos cuya declinación es uno a uno proponemos pensar a la escuela como ese espacio otro capaz de ir a contrapelo, como un espacio-tiempo en el que pueden suspenderse los modos de relación dominantes para construir otros nuevos.

Palabras clave: escuela; comunidad; encuentro; gobierno del *self*; uno/muchos

About what is common. The school and the many. Five lines and one escape

Abstract

In the present article –and as part of a dialogue on education, with regard to it and for it– we propose to think of the school in its spatio-temporal materiality as a place for meeting others in which the life in common is set. ‘Community’, in this sense, is understood not as a condition, not as an *a priori*, but as a possibility. ‘The school’ as its opportunity and as a line of flight. In a present marked by uncertainty and loneliness, we propose to think of the school as a space capable of going against the grain, as a space-time in which dominant modes of relationship can be suspended to build new ones.

Keywords: school; community; encounter; self management; one/many

1.

Comenzaba un nuevo semestre en la Facultad de Filosofía y Letras. Inaugurábamos la cursada de una materia. Los docentes hacíamos una propuesta: se trataba de presentarnos a través de una imagen del presente y una del futuro. Buscábamos conocernos compartiendo con otros algunas imágenes que teníamos del presente y de un futuro cercano y plasmarlas en algunas líneas. No más aclaraciones. Surgían inquietudes: “¿Imágenes de nosotros o de la política?” Pero, “¿quieren que hablemos de nuestra vida, de nosotros mismos o de la sociedad?” insistían algunos estudiantes. La consigna permanecía abierta. De entre las muchas cosas que surgieron aquel día, una de ellas,

* Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI), dirigido por la Dra. Silvia Grinberg, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Docente de Sociología de la educación. Argentina | juli.armella@gmail.com

quizás la más inquietante, quizás la más sugerente, fue una curiosa necesidad de hablar de sí mismos, de sus vidas, y de hacerlo como algo separado de *lo político* o de *lo social*, tal como ellos mismos lo expresaban. En ese marco, las imágenes se conformaban a partir de retazos de vidas narradas, de sensaciones de éxito o de fracaso, de signos de lo que habían sido sus logros o frustraciones. “Vacío y solos” es el título que un estudiante elegía para su producción sobre el futuro “Un lugar casi vacío, sin chicos ni perros en las esquinas y con helicópteros dando vueltas todo el tiempo” decía. “Una imagen del presente que tengo es mi escritorio con la computadora y mi silla que es el lugar en el que trabajo”, relataba otra estudiante. “El presente, imagen tal vez soñada alguna vez pero temible por lo que sucede a mi alrededor. De vivir en un lugar en el que podía jugar, correr, compartir, caminar tranquila... y llegar a este presente y ‘tener miedo’... es una mezcla de sensaciones, pero el temor sigue... ¿Adónde vamos? ¿Será que esto no tiene posibilidad de cambiar y ya está todo perdido?” Escribía una estudiante.¹

2.

Otra imagen. Una que tal vez no tenga resonancia en nuestra memoria escolar porque no la vivimos pero que posiblemente esté presente en nuestras retinas por su insistente regularidad en los medios y en nuestras propias vidas. Se trata de la imagen de niños y niñas con un ordenador personal en cada escritorio, o, incluso, sobre sus faldas. Niños y niñas que, bajo la promesa de una educación que responda a las demandas del siglo XXI, encarnan una suerte de ideal libertario que no necesita paredes, ni pupitres, ni pizarrón, ni maestros. Niños y niñas que bajo la asistencia de un *coach* investigan en la omnipresente e infinita red de redes. Estas imágenes condensan una serie de supuestos sobre los que no podemos detenernos en profundidad ahora. Importa sí señalar aquí que opera como cristalizadora de muchos de los enunciados sobre los que se basan ciertas políticas educativas actuales en Argentina y en distintas partes del mundo. En 2017 el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires lanzó *Secundaria del futuro*, en consonancia con los lineamientos de *Secundaria 2030* del Ministerio de Educación de la Nación². Entre los principales puntos que plantea

el documento oficial, en el primer caso, es interesante notar la emergencia de una figura escolar hasta ahora no conocida de manera masiva y sistemática que es la de *Formatos flexibles de aprendizaje* donde se destaca la posibilidad de favorecer un plan personal de cada estudiante, ajustando la caja horaria de acuerdo a la necesidad y ritmo de cada alumno.

Modelos uno a uno que devienen en pedagogías uno a uno, aquellas que procuran atender a cada estudiante: es el individuo –y no ya el todos– el sujeto pedagógico sobre el que es llamada a operar la escuela (Grinberg y Armella, 2018).

3.

Por más de diez años viví al lado de una escuela. Al lado literalmente, compartía una pared con algunas de sus aulas. Lo que siempre me gustó de esa cercanía es un cierto sonido, tan singular que sólo se puede comprender apelando a una suerte de memoria emotiva del pasado, de nuestra infancia: los *gritos* de los chicos en un recreo, en una celebración o en un juego deportivo. Ese sonido –que podría pensarse molesto en la vida cotidiana– lejos de incomodarme me agradaba, aunque eso no fuera del todo consciente. En principio, creo, porque remite a una experiencia personal en escuelas que recuerdo con mucho afecto. Pero sospecho que hay algo más. Me gusta, también, porque es una expresión del modo en que esas voces se encuentran y componen. Lo que escuchamos allí no es un grito en singular, escuchamos más bien una voz común, una voz colectiva, por momentos festiva, amistosa, por momentos impaciente o enfurecida. Siempre intensa. Estoy hablando de algo muy primario. Ese sonido, incluso, me resulta conmovedor. Lo que resuena una y otra vez es esa suerte de altavoz colectivo que nos recuerda que la escuela es –sigue siendo– el lugar en el que muchos, muchos y diversos, se encuentran en un tiempo y un espacio compartidos. Y pueden hacer de ello algo en común.

Propongo, entonces, pensar aquí a la escuela –hablo de *escuela* y no de *educación* precisamente porque quisiera pensarla en su materialidad espacio-temporal³– como ese lugar para el encuentro con otros, con lo otro, como oportunidad para la producción y circulación de la palabra, para ubicar al yo en la historia,

como un espacio-tiempo donde se constituye, no sin tensiones o conflictos, la vida *en común* (Grinberg y Abalsamo, 2017): la escuela como su oportunidad.⁴

4.

Tenemos, hasta aquí, algunas imágenes actuales, de un pasado y de un futuro próximos que componen una escena sobre la que pensar a la escuela.

Disponemos, también, de un conjunto de términos que, puestos en serie, nos invitan a pensarla en nuestro presente: Uno/Muchos-Soledad/Encuentro-Incertidumbre/Pensamiento. Se trata de algunos puntos que orientan una reflexión posiblemente nunca cerrada, tal vez siempre infinita. Pero dispuesta a hacernos pensar a quienes trabajamos en la escuela hoy por qué estamos allí y cuál es su potencia.

Antes haremos un rodeo, uno que permite precisar una superficie sobre la cual reflexionar en torno a esas imágenes. Aquella que se configura de acuerdo a unas coordenadas que delimitan, al parecer, nuestro campo de acción. La tomaremos, no obstante, como punto de partida sobre el que se pueden ensayar huídas, líneas de fuga (Deleuze y Guattari, 1985; Grinberg y Machado, 2017), la escuela como oportunidad para una pedagogía otra (Dafuncho, 2018).

5.

La escuela como institución no puede susstraerse del conjunto de procesos socio-políticos que han delineado las técnicas de gobierno propias de la conformación de las sociedades modernas. Foucault (1976) describió las formas que asume el poder desde el siglo XVII a partir de la emergencia de las lógicas de la disciplina y la biopolítica. Las técnicas disciplinarias, señala, producen efectos sobre un cuerpo que deviene individuo en tanto foco de fuerzas que deben hacerse útiles y dóciles (Foucault, 1976). Una tecnología de adiestramiento, tecnología del cuerpo como organismo dotado de capacidades. Las técnicas propias de la biopolítica, en cambio, se centran en la vida, en una población específica, y su acción se dirige a registrar y regular procesos como el nacimiento, la producción, la enfermedad, la muerte. Se trata de la gestión de la vida, reproduciendo las condiciones de existencia de una población

(Foucault, 2007). De modo que el ejercicio del poder actúa siempre sobre una multiplicidad, sobre un conjunto de singularidades: individuos-cuerpos/poblaciones.

Ahora bien, si la sociedad disciplinaria fue aquella en la que las formas de gobierno se organizaron a través de un conjunto de dispositivos de regulación de las conductas mediante una serie de instituciones que estructuraban el terreno social (la fábrica, la cárcel, la escuela, el hospital, el neuropsiquiátrico), la sociedad de control (Deleuze, 1995), en cambio, debe ser entendida a partir de mecanismos de dominio más *democráticos* o *flexibles* en la que, a la vez que se intensifican los aparatos normativos, el control se extiende más allá de las instituciones sociales, a través de un conjunto de redes fluctuantes que operan sobre las mentes y los cuerpos de los sujetos de forma permanente (Lazaratto, 2006). Sociedades de control, entonces, como esa nueva maquinaria de producción de soberanía y de sometimiento, de producción de subjetividad. Es sencillo, señala el autor, buscar correspondencias entre tipos de sociedad y tipos de máquinas no porque éstas sean determinantes sino porque expresan las formaciones sociales que las han originado y las utilizan. Si las sociedades disciplinarias se equiparon con máquinas energéticas que movían los engranajes de la fábrica, las sociedades de control actúan a través de máquinas informáticas y ordenadores, elementos claves de la producción social.

En el marco de estas sociedades post-disciplinarias las instituciones de encierro –entre ellas, la escuela– perpetúan su funcionamiento en una suerte de crisis constante, las normas se vuelven porosas y la excepción, regla; crisis que es al mismo tiempo movimiento, mutación (Ball; 1990, 1997, Grinberg, 2008; Veiga Neto 2011; Popkewitz, 1994). Un contexto en el que el *management* se vuelve eje de debates y propuesta de cambio en las instituciones. Se trata de la gestión como episteme (Grinberg, 2006) según la que “ya no hay que decirle a los otros qué y cómo hacer (...) Se crea así, un sujeto de responsabilidad que, ahora, en todos los niveles y espacios, hace política” (p. 74).

Los modos de ser propios de esta época, según López Petit (2009), se articulan en una profunda y extendida incertidumbre: cuando la sociedad es cada vez más “un simple nombre que cobija una multiplicidad de comportamientos sociales, de itinerarios y de destinos

individuales” (p. 24), el hombre –abandonado a sí mismo– no puede sino abocarse a no hundirse en la exclusión. La incertidumbre, así, es vivida como permanente inseguridad (un miedo constante a perder el trabajo, a envejecer, a salir a la calle, a vivir). Una inseguridad que (nos) escolta en el día y en la noche, evidenciando no sólo la propia vulnerabilidad sino también que estamos solos frente el mundo. “Hemos interiorizado lo que nuestros gobernantes nos repiten machaconamente: ‘su situación depende únicamente de usted mismo’” (López Petit, 2009: 25).

En clave pedagógica, y bajo la fórmula de *gubernamentalización del aprendizaje*, Simons y Masschelein (2013) designan al modo en que en la actualidad se ha convertido al aprendizaje en un asunto tanto de gobierno como de autogobierno. Ser responsable del propio aprendizaje y el aprendizaje como objeto de (auto) gestión y (auto) especialización son, para los autores, fenómenos propios de nuestra época. Aprender a aprender será, entonces, la declinación de la propuesta de reconfiguración de la escuela. Lo que está en juego, observan, es la emergencia de un tipo de actitud empresarial hacia el aprendizaje, es decir, “el aprendizaje aparece como un proceso de construcción

que puede y debe ser gestionado, en primer lugar, por los propios aprendices” (Simons y Masschelein, 2013: 96). En este sentido, el *emprededorismo*, se refiere a la forma gobernable de libertad en el presente régimen de gobierno, por tanto, el gobierno no es lo opuesto a la libertad sino que opera a través de un tipo particular de libertad.

¿Cómo pensar, entonces, a la escuela en un contexto en el que el aprendizaje tiende a desligarse de la enseñanza (Noguera Ramírez, 2012) y en donde la figura del aprendiz en tanto individuo predomina por sobre cualquier figura comunitaria? ¿Cómo estar con otros –cómo (con)vivir, cómo (co)existir– en un presente que tiende a dispersarnos y en el que se despliega una forma de vida cada vez más pública pero al mismo tiempo menos colectiva? Y ¿Cómo pensar, en ese marco, a las instituciones que siguen formando parte de nuestra vida y que de alguna manera forman (dan forma) a nuestra existencia?

Una fuga (posible)

Para que Aquiles y la tortuga se encuentren es preciso que la duración o el movimiento de Aquiles encuentre sus propias articulacio-



“Olivillos”, técnica mixta. Claudia Espinosa

nes y que la tortuga encuentre en las suyas algo que haga que el encuentro se produzca. (Gilles Deleuze, 2009: 25)

Del lat. *communitas*, *-ātis*, y este calco del gr. κοινότης *koinótēs*. f. Cualidad de común (que pertenece o se extiende a varios). f. Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación. f. Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. (Real Academia Española. Diccionario usual)

Repasemos algunas de las tensiones que se desprenden del conjunto de procesos a partir de los cuales se configura la vida y que se ven radicalizados en nuestro presente: Uno/Muchos-Soledad/Encuentro-Incertidumbre/Pensamiento. ¿Cómo abrir una serie de interrogantes que habiliten un pensar que no quede suspendido en una mirada melancólica del pasado ni en la ilusión de un futuro próximo y prometedor? Una clave tal vez sea abandonar la idea de la educación, la escuela en este caso, en términos temporales “lo que es y lo que *aún* no es” y adoptar una lectura atemporal que asuma esa tensión (Biesta y Säfström, 2011).

Si el tipo de sensibilidad que encontramos a menudo se configura a partir de la incertidumbre o la soledad (el yo replegado sobre sí mismo) proponemos pensar a la escuela como ese espacio otro capaz de ir a contrapelo, como un espacio-tiempo en el que pueden suspenderse los modos de relación dominantes para construir otros nuevos, diferentes de aquellos. Hay en muchos estudiantes una figura recurrente acerca de la escuela: la escuela, dicen, es un límite, una frontera.⁵ Allí, en ese espacio-tiempo, entre sus paredes, ocurren cosas diferentes de lo que (les) pasa afuera.

Nuevamente, proponemos aquí pensar a la escuela como espacio de encuentro de los muchos, muchos y diversos, en un lugar y un tiempo profanos en el que ocurren cosas profanas (Simons y Maschelein, 2014), esto es, desvinculadas del uso regular y susceptibles de (re)apropiación. Lo profano, sostienen los autores, “es todo aquello, en ese sentido general (no religioso), que ha sido expropiado o, en otras palabras, algo que se ha tornado público” (p. 40). Así el conocimiento, por profanación, se libera y se pone a disposición de todos a través de un uso público.

Recuperando nuestra hipótesis inicial: la escuela en su materialidad espacio-temporal es –sigue siendo– una oportunidad para el encuentro con otros y con lo otro. Ahora bien, es posibilidad, es *en potencia* y no es *de hecho*. Sin embargo eso tiene un valor incalculable. Existir para Spinoza, señala Tatián (2015), es existir con otros. Estamos permanentemente en circunstancias de encuentro con otros que nunca son indiferentes a la propia vida.

Comunidad y educación, comunidad y escuela han estado históricamente unidas y se reúnen bajo la expresión *comunidad educativa*. Expresión incesante que contiene una relación compleja. Interesante diada que invita, no obstante, a (re)pensar la construcción de lo común en la escuela. Comunidad, en principio, no es para Spinoza algo a lo que se pertenece sino algo que se construye: no es un dato sino un efecto, no una coacción sino una libertad,

no es algo que sucede a pesar de los miembros que la forman sino una producción, una generación y un deseo, un *appetitus*. Entrar en comunidad con algo o con alguien, con otro o con otros, es una composición intrínseca con ellos que afecta de manera decisiva a las singularidades que se implican de este modo entre sí (Tatián, 2015: 18-19).

Este concepto es, para Spinoza, la aspiración política mayor que define la forma en que los seres libres se vinculan entre sí. Su realización será, no obstante, incompleta y parcial en tanto los sujetos no sólo componen sus vidas, también se incomunican, se descomponen, se excomulgan. “Toda sociedad es en realidad una mezcla variable de conflicto y comunidad” (Tatián, 2015: 19). Se entra en comunidad cuando dos o más existencias componen sus potencias según sus pasiones. Allí tal vez radique la singular oportunidad de una institución como la escuela. La comunidad, la vida en común, como posibilidad. No como un *a priori*, no hay comunidad educativa *de hecho*, hay, en tal caso, *potencia de encuentro*. La escuela como potencia de encuentro con los otros, con lo otro, con el conocimiento, con el pensamiento propio y ajeno.

En un seminario dictado en el Collège de France en 1977 Barthes se preguntaba ¿Cómo vivir juntos? Hay en esa pregunta una sugerencia

te invitación que nos sigue interpelando. Para Barthes (2003) vivir juntos implica “la paradoja, la contradicción, la aporía de una puesta en común de las distancias –la utopía de un socialismo de las distancias” (p. 49). *Ideorritmia* implica, para el autor, una composición que emerge de la distancia justa, esa zona media que se configura entre dos formas excesivas: la soledad, el eremitismo y exceso integrativo. *Ideorritmia* como opuesto de *heterorritmia* o *disritmia*. Una distancia justa entre el ritmo propio y el de los otros. Conjunción compleja y a la vez exacta en la que se concatenan, se componen, deseos, intensidades, afectos. Allí está el desafío de la escuela, el desafío para quienes trabajamos en ella: construir, sostener ese espacio-tiempo en el que los muchos se encuentran y asumir la condición de posibilidad que nos ofrece, la de armar una vida en común, una voz colectiva.

Lo común no como socialización. Lo común, tal como observa Spinoza, como el secreto de una estrategia de tránsito que se orienta a la promoción de *transiciones* positivas: de afecciones pasivas a las activas, de la tristeza a la alegría, de la servidumbre a la libertad, de la multiplicidad a la multitud (Tatián, 2015).

El tránsito, la transición, del yo al nosotros, de la voz propia a la voz colectiva, de la mirada de uno sobre sí mismo –de la responsabilidad sobre cada quien– a la mirada hacia otros y de otros hacia uno⁶. La escuela como una línea de fuga en un presente que tiende a desagregarnos y a volver sobre nosotros mismos: ¿qué puede –como potencia– la escuela en este tiempo? Allí radica la pregunta política acerca de ella.

Si las nociones comunes designan para Spinoza (2011) aquello que tenemos en común con otros y nos permite comprenderlos para desencadenar el conocimiento, la escuela puede ofrecer la oportunidad de convertir esas voces, cada voz, en una voz colectiva, un grito colectivo, que no olvide las singularidades (los ritmos) pero que sea capaz de componer intensidades, deseos, búsquedas. Iniciar diálogos que ofrezcan una experiencia con el conocimiento y con el pensamiento de la que, como advierte Foucault (Trombadori, 2010), se salga transformado. Armar comunidad, una vida común, en el encuentro de los muchos. Este sea, tal vez, uno de los mayores desafíos para quienes hacemos escuela hoy.

- 1 Todas las referencias mencionadas en el punto 1 forman parte del corpus de escritos producidos por estudiantes de un curso de Sociología de la Educación dictado durante el primer semestre de 2009 en la Universidad de Buenos Aires. Su reproducción es textual.
- 2 Disponible en <http://www.buenosaires.gov.ar/noticias/secundaria-del-futuro> (consultado en 27-02-18) y https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=21afd523-2d09-4da5-8965-418cb016034f (consultado en 27-02-18). Asimismo, en otra coyuntura política, el modelo uno a uno ha sido parte de una de las iniciativas más importantes del Ministerio de Educación de la Nación en la última década que, a través del Programa Conectar Igualdad, inició en 2010 la entrega de ordenadores portátiles a todos los estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas del país.
- 3 Hay en la actualidad una tendencia creciente a separar educación de escuela, escuela de aulas y aulas de docentes (entre otros ver Fernández Enguita, 2018). El ejercicio aquí es precisamente contrario: una invitación a pensar sobre y a partir de ese encuentro situado en la escuela y en sus aulas.
- 4 Las reflexiones de este trabajo son producto de la serie de actividades de investigación y docencia que llevamos adelante en escuelas secundarias públicas ubicadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental en el Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. De ese trabajo, que incluye un taller de realización audio-visual, de las conversaciones formales e informales con docentes y estudiantes, del estar cotidiano allí, surge la convicción de que la escuela es una oportunidad para el encuentro con otros y representa la posibilidad de construir allí algo en común.
- 5 “Yo no quiero irme de la escuela. Nunca. Es más, quiero repetir para poder quedarme (...). Acá tengo todo, mis amigos, mi novia, mis profesores (...). Además acá me cuidan, a donde yo vivo hay de todo. Y a mí me da miedo quedar pegado en algo malo” (Entrevista a estudiante varón. 6º año. 2017)
- 6 La fotografía de sí, la *selfie*, como expresión posiblemente obvia pero que no puede desestimarse en tanto cristalización radical y descarnada del ángulo y objeto de la mirada: del yo al yo.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education. Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Barthes, R. (2003). *Cómo vivir juntos. Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Biesta, G. y Säfström, C. (2011). “A manifesto for education” in *Policy Futures in Education* Año V Nº9, 540-547

- Butler, J. (2004) *Precarious Life*, London: Verso.
- Deleuze, G. (1995). "Post-scriptum sobre las sociedades de control" en Ferrer, C. (comp.) *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Buenos Aires: Altamira.
- _____ (2009). Cine I. Bergson y las imágenes. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós
- Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aulas*. Madrid: Morata.
- Ferrer, C (1996) *Mal de Ojo. El drama de la mirada*. Buenos Aires: Colihue
- Foucault, M. (1976) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2017). "La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana" disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/laescuelalocomun.pdf>, consultado en 20/02/18
- Grinberg, S. y Armella, J. (2018) "Gestión del *self* y Pedagogías uno a uno. Espacio-tiempo dislocados en la era del gerenciamiento" en Revista Em abierto. Brasilia (En prensa).
- Grinberg, S. y Machado, M. (2017). ¿La escolaridad como líneas de fuga? Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza urbana en Espacios en blanco. Serie Indagaciones; Año V. N°27, Tandil, 231 - 252
- Lazzarato, M. (2006) *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- López Petit, S. (2009). *Breve tratado para atacar la realidad*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Popkewitz, T. Comp. (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge University Press: United Kingdom.
- Rose, N (2006) *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton, Princeton University Press.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2013) "Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje". *Pedagogía y Saberes* Año II N° 38. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Colombia, 93-102.
- Simons, M. y Masschelein, J(2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Spinoza, B. (1984). *Ética*. Madrid: Editora Nacional.
- Tatián, D. (2015). *La cautela del salvaje. Pasiones y política en Spinoza*. Buenos Aires: Colihue.
- Trombadori, Duccio. (2010) *Conversaciones con Foucault, Pensamientos, obras, omisiones del último maître-penser*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fecha de Recepción: 14 de octubre de 2017
 Primera Evaluación: 26 de octubre de 2017
 Segunda Evaluación: 3 de noviembre de 2017
 Fecha de Aceptación: 3 de noviembre de 2017