



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 9 N° 2 (2024) / Sección Artículos / pp. 1-25/ [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 12/09/2023 Aceptado: 17/06/2024
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.124>

Subjetividades ‘fit’ en el hacer escuela secundaria en contextos de desigualdades: relatos del devenir *managers* de docentes y directivos en el conurbano bonaerense

‘Fit’ Subjectivities in Secondary Schooling in Contexts of Inequality: Reports of the ‘Becoming Managers’ of Teachers and Principals in the Buenos Aires Metropolitan Area

 **Elías Aguirre**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
 Universidad Nacional de San Martín
 Argentina
aguirre.elias.gonzalo@gmail.com

 **Alejandro Murúa**

Universidad Nacional de General Sarmiento
 Argentina
alemuruato@gmail.com

Resumen. En este artículo presentamos resultados parciales de una investigación recientemente finalizada¹ y realizada desde un Instituto Superior de Formación Docente bonaerense. En particular, aquí exponemos las múltiples facetas y dimensiones que des-pliegan docentes y directivos del nivel secundario para *hacer escuela* a diario. Nuestra hipótesis es que dichas características exponen cómo las subjetividades de docentes y directivos son afectadas por los procesos de precarización actuales preformándolos como sujetos manageriales o *managers* en la cotidianeidad escolar. En términos teóricos, nos ceñimos a los aportes de los estudios de gubernamentalidad en sus entrelazamientos con la filosofía y la sociología de la educación. Metodológicamente, se asume un enfoque principalmente cualitativo y descriptivo mediante técnicas de producción de información que incluyeron la georreferenciación de la matrícula escolar, la realización de entrevistas etnográficas y el registro de observaciones en el marco de prolongadas estancias en dos instituciones estatales de nivel secundario del conurbano bonaerense. En relación con los resultados, estos expresan que en su devenir como sujetos manageriales, las/os docentes y directivos se-hacen y hacen escuela en contextos desiguales gerenciando lo ‘propio’ pero también buscando gerenciar aquello con lo que cuentan las/os otras/os.

¹ Nos referimos al proyecto N.º 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 fue seleccionado y financiado por el INFOD/MEN en el marco de la convocatoria 2021 para proyectos de investigación de Institutos Superiores de Formación Docente.

Palabras clave. Gerenciamiento, desigualdades sociales, escuela secundaria, docencia, gubernamentalidad

Abstract. This article presents the results of a recently completed investigation on teaching in middle schools in contexts of inequality since the COVID-19 emergency. In particular, here we present the multiple facets and dimensions that teachers and directors of secondary level institutions display to teach and produce socio-educational inclusion on a daily basis at the secondary level. The sustained hypothesis is that these characteristics expose how the subjectivities of teachers and principals are affected, producing performative effects that constitute them as managerial subjects or managers in school daily life. In theoretical terms, we stick to the contributions of studies about governmentality in their intertwining with philosophy and sociology of education. The methodological design assumes a mainly qualitative and descriptive approach through an information production strategy that includes the georeferencing of school enrollment, conducting ethnographic interviews and recording observations of daily life within the framework of prolonged stays in two public middle schools of the Buenos Aires suburbs. In relation to the results, they express that in their becoming as managerial subjects, teachers and directors become and school between the margins established by the management and performance discourses, managing what is 'own' but also seeking to manage what others have.

Keywords. Management, social inequalities, secondary school, teaching, governance

1. Introducción

¿Qué puede un cuerpo docente hoy? Sería la mejor recuperación de la versión deleuziana a la pregunta de Spinoza insertada en la actualidad (Deleuze, 2004, 2008). Aunque esta reformulación no sea del todo original y haya sido planteada por otras/os investigadoras/es (Barrionuevo, 2014) no podemos dejar de insistir en su estruendosa –y también necesaria– vigencia. No para completar alguna empresa inacabada: “nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo” (Spinoza, 1980, p. 112), sino simplemente para caracterizar aquello que ya está siendo, aquello que los cuerpos docentes ya están pudiendo... cada vez más. Sobre todo en el contexto actual de un mundo caótico que todavía no logra recuperarse del *shock* de una pandemia (Grinberg y Verón, 2021) pero que en su acontecer deja ver como una estela sus efectos más cruento en las comunidades ya precarizadas (Butler, 2006; Lorey, 2006, 2016).

Subyace entonces, la cuestión de la potencia como núcleo que conecta los haceres de docentes –y también de directivos– en y desde las escuelas cuyos contextos son marcadamente desiguales. De modo que, yendo a Spinoza (1980) nuevamente, él nos muestra que esas potencias pueden variar (disminuir o decrecer) según seamos afectadas/os en las relaciones con las/os otras/os, al mismo tiempo que nosotras/os afectamos a terceras/os. Entonces, si la potencia es esa capacidad de obrar que tienen los cuerpos –que puede expandirse o retraerse– según resulte del encuentro con las/os otras/os, nos surge como pregunta reflexiva subsiguiente: ¿cómo están siendo gobernadas/ reguladas las potencias docentes –y de las escuelas– en la actualidad? Esas regulaciones de las potencias corporales en clave deleuziana –junto con sus afectos y afecciones– no pueden ser analizadas desvinculadas de las maquinarias productoras de subjetividades que Foucault (Foucault, 2006, 2007, 2009, 2014) denominó como *dispositivos* y que –según Agamben (2014)– son los que propician nuestro pasaje de seres vivientes a *sujetos*, puesto que el terreno del gobierno –o de la conducción de las conductas– se juega precisamente en los procesos de subjetivación, de conformación de nuestras subjetividades. El *dispositivo*, como sostienen estos autores, lleva

consigo el propósito estratégico de producir el gobierno de sí y de los/as otros/as (Foucault, 2009) a partir del despliegue de su capacidad de afectar y de ser afectado (Grinberg, 2022). De allí se deriva aquello que sostenía Deleuze (2008) respecto de que somos “un paquete de relaciones” (p. 229), es decir, somos el resultado de “una compleja interacción de fuerzas sociales y afectivas” (Braidotti, 2005, p. 37) donde la “condición encarnada de sujeto es una forma de materialidad corporal que no puede reducirse a una categoría natural o biológica [sino que] el cuerpo es una interacción compleja de fuerzas sociales y simbólicas sofisticadamente construidas” (p. 36). En esta dirección creemos decididamente que las claves para un abordaje de la producción del sujeto docente y directivo contemporáneos, de sus afectos y afecciones, tiene como eje central la caracterización de las piezas de esos dispositivos que operan en la conformación de su identidad, que moldean sus prácticas y, sobre todo, de cómo su potencia es afectada al igual que esta afecta a otras/os.

Con lo cual resulta de sumo interés trabajar específicamente en cómo estos dispositivos contemporáneos afectan performativamente el hacer de docentes y directivos en escuelas secundarias en contextos de desigualdades sociales. Para ello, acudimos a relatos sobre la cotidianidad escolar que nos permite dar cuenta tanto de la multiplicidad de espacios, ámbitos y lugares donde se des-pliegan, parafraseando a Foucault (2007), diferentes y particulares *historias del presente* que encarnan directoras/es, docentes, preceptoras/es, orientadores sociales/educacionales en las luchas diarias por *hacer escuela*, al mismo tiempo, que muestra como en su devenir estas vidas –aunque atravesadas por divergencias y paralelismos espacio/temporales– se entrelazan y exponen el *continuum* de la precarización de sí (Lorey, 2006, 2013, 2016) que cotidianamente las/os afectan. Esto en el marco actual de sociedades postdisciplinares (Deleuze, 2006; Foucault, 2007) particularmente caracterizadas como de gerenciamiento (Grinberg, 2008a) empresa (Foucault, 2007) o rendimiento (Han, 2012) donde el énfasis está puesto en la gestión de sí (*self*) de los sujetos (Rose, 1999a, 2019).

Estas indagaciones fueron producidas en el marco de una investigación realizada entre los años 2022 y 2023 desde un Instituto Superior de Formación Docente del partido de San Miguel (provincia de Buenos Aires) en escuelas secundarias de gestión estatal del conurbano bonaerense. En dicha investigación nos ocupamos de describir y caracterizar la gestión del *hacer docencia para la inclusión educativa* en el nivel secundario a partir de la emergencia del COVID-19. Como hemos anticipado, aquí presentaremos específicamente aquellos resultados vinculados a las múltiples facetas y dimensiones en las cuales docentes y directivos de instituciones de nivel secundario despliegan para hacer-se y hacer escuela.

De este modo, en los apartados siguientes daremos precisiones teóricas vinculadas a los principales conceptos recuperados y trabajados dentro del profuso campo de los *estudios de gubernamentalidad* (Castro-Gómez, 2010, 2016; Dean, 2010; Foucault, 2006; Grinberg, 2006; Rose *et al.*, 2012) en sus sinergias con la filosofía y sociología de la educación. Seguidamente detallaremos el diseño de investigación principalmente cualitativo, que incluyó la producción de información mediante entrevistas etnográficas, registros de observaciones en el marco de largas estancias e incluso la georreferenciación de datos socioeducativos en dos escuelas secundarias de gestión estatal del conurbano bonaerense, seleccionadas sobre la base de criterios intencionados. A posteriori, desarrollamos las múltiples características y dimensiones que entendemos presenta el hacer docencia y dirección en contextos de desigualdad a partir del COVID-19. Finalmente

ofrecemos una serie de conclusiones respecto del devenir como sujetos manageriales de docentes y directivos en el marco de los procesos contemporáneos de precarización cuyas lógicas están atravesadas por el rendimiento y el gerenciamiento.

2. Aspectos teóricos

En términos teóricos, nos posicionamos en los *estudios de gubernamentalidad* (Dean, 2010; Foucault, 2006; Grinberg, 2007; Lemke, 2012; Rose *et al.*, 2012) en sus resonancias en la filosofía y la sociología de la educación. Gubernamentalidad entendida en su doble juego de encuentro entre las técnicas de dominación y las técnicas de sí (Foucault, 2020), es decir, de la producción del gobierno de una/o misma/o y de las/os otras/os (Foucault, 2009). Es decir, que la conducción de las conductas no solo implica una situación social externa al propio individuo (la incitación a gobernar a otras/os), sino que supone una relación consigo misma/o en el que se involucra la autoconducción, el autogobierno. De esta forma “[...] en el tipo de análisis que trato de proponerles podrán ver que: relaciones de poder-gubernamentalidad-gobierno de sí y de los otros-relación de sí consigo, constituyen una cadena, una trama y que es ahí, en torno a estas nociones, que debemos articular la cuestión de la política y la cuestión de la ética” (Foucault, 2002, p. 247).

Esta perspectiva, nos permite situar el devenir *managers* de los sujetos escolares estudiados aquí como el correlato contemporáneo de los efectos que producen las lógicas y dinámicas de las sociedades posdisciplinares (Deleuze, 2006) caracterizadas por el managerialismo (Alonso y Fernández Rodríguez, 2013; Grinberg, 2006, 2008b; Sisto Campos, 2019) y el rendimiento (Han, 2012). Acudir a la grilla analítica de la gubernamentalidad (Castro-Gómez, 2010; Foucault, 2007), sobre todo a partir de la noción de *prácticas* (Foucault, 1979, 1999) en sus tramas con las racionalidades y tecnologías, brinda la oportunidad de indagar cómo en la actualidad los sujetos escolares son constituidos como tales. Por tanto 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 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) los sujetos escolares son afectados por una multiplicidad de dispositivos de gobierno² (Agamben, 2014; Deleuze, 1990; Foucault, 2006; Lemke, 2021) que los conducen a la *self-accountability* (autorresponsabilización), operando en su configuración ética. En estos procesos de subjetivación – a instancias de la actividad productiva de los dispositivos– es donde son afectados los haceres de

² 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).

docentes y directivos de escuelas secundarias en contextos de desigualdades poniendo en primer plano la cuestión de la *precarización* (Butler, 2006, 2016; Butler y Athanasiou, 2017; della Porta *et al.*, 2015; Lorey, 2013, 2016). Es decir “describe[n] el proceso de aclimatación de una población a la inseguridad [...] exponiendo a una porción demográfica al desempleo o a los cambios impredecibles entre el empleo y el desempleo, produciendo pobreza e inseguridad sobre el futuro económico” (Butler y Athanasiou, 2017, p. 62). También, como agregan las autoras siguiendo a Foucault (2007), “estableciendo a esa población como prescindible, si no abandonada” (Butler y Athanasiou, 2017, p. 63). Estos procesos de precarización “no solo produce[n] sujetos, sino que produce[n] «inseguridad» en tanto preocupación central del sujeto. Esta forma particular de poder prepara el terreno para crear la necesidad de seguridad como ideal político máximo” (Butler, 2016, p. 33). Para la misma autora “las poblaciones se definen ahora, no por la crítica y la resistencia, sino por su necesidad de paliar su inseguridad” (p. 14). De modo aquí nos interesa justamente caracterizar y describir las prácticas de docentes y directivos en esos esfuerzos, luchas, esperanzas y fugas (Armella y Langer, 2020; Gil *et al.*, 2022; Langer y Esses, 2019; Mazzeo *et al.*, 2022) desde los cuales se-hacen sujetos y hacen escuela en contextos de desigualdad a partir de la emergencia del COVID-19.

3. Cuestiones metodológicas

En términos metodológicos, acudimos a la noción de *práctica* (Foucault, 1979, 1999) en tanto “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). Entendidas, así, como diversos modos 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). Estas prácticas 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). Asimismo, las prácticas nos permiten poner “en primer plano la dimensión performativa de los afectos donde estos son entendidos como acciones y no como padecimientos” (Lemus, 2020, pp. 114-115), es decir, como el resultado del juego de las relaciones sociales de poder donde afectamos y somos afectados por otras/os.

Para el estudio de dichas *prácticas*, esta investigación asumió una *metodología cualitativa* de corte *descriptiva* para indagar densamente (Geertz, 2003) tanto en las regularidades de la vida escolar-barrial en las que se inscriben las prácticas de docentes y directivos, 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* (Grinberg, 2022; 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 solo

estamos decidiendo lo que es o no relevante para la investigación, también estamos extrayendo varias muestras de la información disponible" (p. 59).

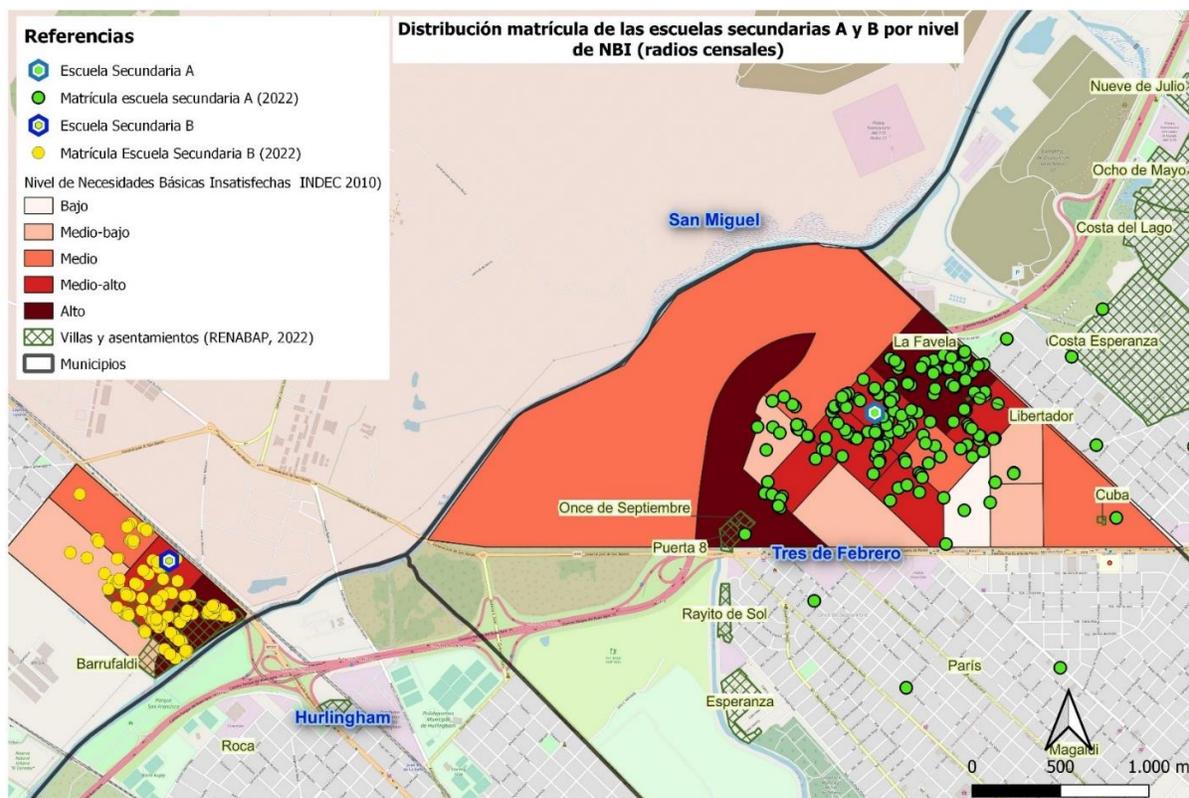
Respecto de la estrategia de producción de información, esta consistió en primer lugar, en el diseño y desarrollo de entrevistas semiestructuradas "para captar las experiencias y los significados vividos del mundo cotidiano de los sujetos [a la vez que les permite a estos] expresar a otros su situación 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 y directivos mientras se desarrollaban las jornadas escolares, se adoptó la decisión de construir una segunda herramienta de producción de información: el registro de observación³ mediante la elaboración sistemática de *notas de campo*. En ellas y siguiendo la propuesta de Hernández-Sampieri (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).

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) de las escuelas secundarias donde se analizaron dichas prácticas de docentes y directivos. Esos criterios de elegibilidad de las instituciones educativas 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 Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires; d) que posean grado de desfavorabilidad I según la DGCyE; e) que hayan sido

³ 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 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" (pp. 111-112).

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 (AMBA); g) que estén emplazadas en radios censales con alto grado necesidades básicas insatisfechas (INDEC, 2001) según el INDEC (2010). Asimismo, y a los efectos de dotar de fiabilidad a los criterios de selección, se recurrió a la georreferenciación de datos educativos (matrícula escolar) e información socioeconómica producida por organismos oficiales mediante Sistemas de Información Geográfica de acceso abierto (Q-Qgis). De esta forma se seleccionaron 2 (dos) escuelas secundarias que, a los fines éticos vinculados con preservar la anonimidad y confidencialidad de la información, en este trabajo referiremos a ellas como Escuela A y Escuela B (Véase *Ilustración 1*).

Ilustración 1. Georreferenciación de matrícula de escuelas A y B según grado de Necesidades Básicas Insatisfechas (INDEC, 2010)



Fuente: elaboración propia con sistema de información geográfica (Q-GIS), a partir de la información provista por las escuelas y de la base de datos del INDEC (2010).

Respecto 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 y 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*⁶. 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" (Soneira, 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 directivo y el sujeto docente en tanto *managers* de sí mismo en el marco del despliegue de una serie de acciones que son el resultado de diversas afecciones entendidas como efectos performativos.

4. La corrosión del carácter y la (re) invención de la personalidad: devenir *managers*

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– en 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 en describir las características principales que hemos hallado en esa fabricación del sujeto docente y directivo en su extensión como sujeto neoliberal (Laval y Dardot, 2013). Al igual que estos autores, creemos 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. 5).

Ese doble juego de desubjetivación y subjetivación de la identidad de docentes y directivos produce en la actualidad lo que Sennet (2000) denominó como la *corrosión del carácter*⁴ y su reemplazo en el marco del capitalismo flexible, por la personalidad. Lo sujetos se-hacen su personalidad o, como diría Groy (2014), *diseñan* sus múltiples facetas de la personalidad para poder encuadrarlas en las éticas imperantes y operantes del neocapitalismo (Papalini, 2013). 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

⁴ "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" (Sennet, 2000, p. 10).

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 y directivos desarrollan en su hacer-se para hacer escuela cotidianamente.

4.1. 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 actuales implica autogestionar-se, esto es, constituir-se sujeto docente y directivo 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 autorresponsabilización. 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; Schwamberger y Grinberg, 2022) muestran que la autogestión deviene en una de las facetas características y comunes en el contexto del actual capitalismo. Ciertamente asume condiciones peculiares allí donde las escuelas secundarias están signadas por la precaridad/precariedad (Butler, 2010). En este sentido, hemos decidido suborganizar en esta dimensión las principales prácticas de los sujetos docentes y directivos 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 hacer 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 y directivo 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?

Docente: —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... que era para la [escuela] primaria (Docente integrante de equipo de orientación escolar, mujer, 49 años, escuela B, 01/09/2022)⁵.

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 hay cosas que se vienen pidiendo y reclamando hace rato, y hacen falta realmente (Docente frente a curso, 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 (s. f.) define a esta palabra como "hacer gestiones con actividad y maña para ganar voluntades en un cuerpo colegiado o corporación" (def. 1). *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 quién sea, ahí vamos. Un día vino el intendente acá a supervisar las obras. Lo vieron las profesoras... se mandaron, fueron, lo buscaron

⁵ Todas las citas atribuidas a los docentes de las escuelas A y B se han consignado entre paréntesis y se consideran comunicaciones personales de los autores (Aguirre y Murúa, 2022). Todos los docentes entrevistados han dado su autorización para la reproducción anónima de sus respuestas.

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 claroscuras 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 con la finalidad de lograr canalizar algunas de las mejoras o soluciones urgentes requeridas. Hacer-se docente y directivo 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 y directivos (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 si no, 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 simultaneo 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* (Benasayag, 2022), tiene como función/estrategia la autorresponsabilización. 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 cúmulo de desigualdades que operan como estrategia de gobierno de las poblaciones liminares (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 invertir 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 las fuerzas centrípetas de las desigualdades.

Conseguir

Son esas capacidades de autoorganización para obtener o fabricar aquello que se requiere para afrontar esa excepcionalidad normalizada (Dafuncho y Grinberg, 2013), que es regla en la diaria de las escuelas. 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 a las 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 escuelas y los barrios. 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, qué bueno sabés", "tomá ¿cuánto querés?" "Sí, qué 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) denominan 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 escuelas para hacer que nada, y especialmente, nadie se detenga o quede atrás.

En las siguientes líneas y apartados, volvemos a retomar las dimensiones principales del hacer-se docentes y directivos para hacer escuela secundaria en contextos de desigualdades.

4.2. Inclaudicable: “yo los motivo todo el tiempo”

Si hay algo que distingue al sujeto contemporáneo es su ‘espíritu’ emprendedor, insistente, perseverante, inclaudicable (Sisto y Fardella, 2008). Incluso en algunos supuestos, se trata de un sujeto que, en este contexto, se agota así mismo, se autoexplota (Han, 2012). Nos encontramos entonces con un sujeto que, como venimos señalando, es *múltiple* en el sentido de que afronta las condiciones imperantes, se adapta, se acomoda para no desistir en sus propósitos de continuar dándolo todo (Abramowski, 2022). Los sujetos docente y directivo devienen, pues, en *todoterreno* (Bussi y Grinberg, 2023). Asumir esa modalidad *todoterreno* en el hacer-se docente y director/a involucra una búsqueda constante por hallar y fabricar nuevas maneras de insistir en su tarea pedagógica:

Hoy uno se encuentra con un desgano [en las/os estudiantes], digamos, porque uno pone las distintas herramientas pedagógicas o audiovisual, de traer mis elementos, es decir, desde traer mis computadoras para que vean un video, para que vean una película, es decir, entrarle por otro lado que no sea solamente el texto escrito. Desde leerles yo el texto, de volverlo a explicar y su vez así el desgano de no querer escucharlo. Y por eso me termino agarrando de los cuatro o cinco, es decir, son treinta, lo haremos con estos diez (Docente frente a curso, varón, 38 años, escuela A, 04/10/2022).

Claramente la opción por ejercer esa docencia irrenunciable está repleta de experiencias motivadoras, que retroalimentan las voluntades, pero que, a la vez, produce agotamientos y desencantos (Armella y Langer, 2020) en esas “series de luchas tan titánicas como diarias y que, aunque siempre son inconclusas e insuficientes, se producen desde los mismos circuitos de marginalidad en los que se encuentran” (Gil et al., 2022, p. 74).

Yo si... yo si hubiera sido director, yo renuncio... por todos los problemas que hubo, yo renuncio. [La directora] se lo puso al hombro, habló con inspectores, habló con padres. Quisimos llamar a

los medios, pero dijimos “no conviene” porque llamamos a los medios y van a decir “ehhh, miren lo que nos están haciendo” (Docente frente a curso, varón, 38 años, escuela B, 22/06/2022).

Sin embargo, la perseverancia es no dejarse doblegar ni derrotar. Es desde donde, paradójicamente, se componen –como una fuerza aplastante– esas voluntades de poder que enfrentan abiertamente las situaciones más dramáticas y peligrosas para insistir en que, finalmente, la escuela prevalezca.

Yo trato de hacer lo mejor posible para ellos. Insisto mucho en mostrarles un camino diferente a lo que por ahí viven, no sé... Por ahí ellos viven 20 horas y vos estas un rato con ellos. Entonces vos tratás de mostrarles como que hay una salida a lo que es el entorno que tienen ellos que por ahí es tan agresivo, muchas veces marcado por la violencia y el narcotráfico (Docente frente a curso, varón, 47 años, escuela A, 03/11/2022).

Yo los motivo todo el tiempo, aunque sea mentira por ahí. Digo ‘qué buen alumno que sos, vos podés’... Bueno, como poder puede, ¿viste? Por ahí digo ‘sos buen alumno’ y por ahí no es buen alumno, ¿viste? Pero... es como un incentivo que le doy. Porque por ahí puede mejorar, y por ahí en mi materia empieza a hacer cosas. Yo miro mucho las carpetas, y por ahí comparo con otras materias, y veo que por ahí tienen muy pocas cosas copiadas, y por ahí en mi materia tienen más cosas, y... Entonces eso yo lo destaco digamos, ¿no? Bueno, eso sí, alentándolo todo el tiempo que puede (Docente frente a curso, mujer, 41 años, escuela B, 05/07/2022).

Son prácticas ineludibles que, además de alojar deseos y esperanzas, embaten frontalmente contra quienes afirman que transitamos un tiempo de pasiones tristes, caracterizado por un resentimiento y una frustración social que desactiva los esfuerzos y las luchas colectivas para construir una sociedad mejor (Dubet, 2021). Claramente, esta tesis –a instancia de las prácticas que venimos relevando– es diariamente combatida, rechazada y expulsada de la escuela. Frente al agobio, al dolor, a la frustración, a la tristeza y a la desazón, los/as docentes y directivos oponen cotidianamente común-unión. Anteponen la fraternidad, la empatía y el cuidado de uno/a y de los/as otros/as para seguir insistiendo en hacer escuela.

4.3. Empática/o y sensible: “me los gané más siendo una par que una profe”

Hacer-se docente en contextos francamente adversos signados por las desigualdades, las violencias y la abyección, demanda el sostenimiento –cuando no el desarrollo– de una cierta sensibilidad y empatía para lograr lazos conjuntivos que permitan esa ida y vuelta en el enseñar y aprender. Siendo así, las estrategias pedagógicas en condiciones de precariedad son permanentemente puestas a prueba, pues tensionan las prácticas y los discursos afincados en la prescripción curricular y los vuelven absurdos u obsoletos:

Investigadora: –Y por ejemplo, puntualmente la tarea docente suya: ¿cómo se ve afectada por esas problemáticas?

Docente: –Y... [a] nosotros nos cuesta mucho por ahí dar clase, y que los chicos acepten lo que vos querés darle, ¿viste? Porque vienen con tanta problemática familiar... ellos por ahí tienen familiares presos, hermanos, padres... Quieras o no, en algún punto la escuela también es una descarga (Docente frente a curso, varón, 47 años, escuela A 03/11/2022).

Esta nena [estudiante en situación de vulneración de derechos] no quiere aprender Historia, esa nena necesita una contención... Entonces la escuela funciona con un montón de variables que

pasan por la educación, pero no en el contenido mínimo o máximo que uno les pueda dar, sino en la educación en otras partes, en otros ámbitos que no tienen que ver con el contenido de la materia específica. Puede ser otro tipo de aprendizaje, buenos modales, cambio de hábitos en el diálogo, en la palabra, en el decir, ¿no? (Docente frente a curso, mujer, 39 años, escuela B, 29/06/2022).

Docente: —El poder desarrollar mi materia que es lo que yo estoy teniendo ahora problemas de no poder hablar de literatura, de todo lo que sería lo que a mí me gusta, de poder transmitir mi gusto a la literatura.

Investigador: —¿Por qué no lo podés hacer?

Docente: —Por cómo vienen los chicos; vienen, digamos, tengo que volver mucho hacia atrás, hacia primaria, pensando ver comprensión de textos, entonces cuando hay muchas cosas que se podrían hacer con cuarto y con quinto año, si estoy retomando temas que ya teníamos que haber visto en segundo, pero como en segundo estoy viendo de cuarto y de quinto grado, es un retroceso (Docente frente a curso, varón, 53 años, escuela A 04/10/2022).

De modo que frente a contextos donde las problemáticas de las más diversas índoles siempre emergen y se antepone a las pretensiones de 'dar clases', el hacer-se docente implica priorizar y jerarquizar otras maneras de construir y estrechar vínculos pedagógicos sobre la base de la empatía y la sensibilidad de forma tal de producir resquicios que habiliten enseñar y aprender:

Investigador: —Cumplías el rol más o menos de acompañante terapéutico...

Docente: —¡Tal cual! Y lo logré que me acepten también, porque eso también fue un proceso. En un punto hasta era una par de ellos. Y los gané más siendo una par que siendo una profe. Ellos venían, saludaban y decían "primo, ¿qué hacés primo?" y la palmadita así y el puño. Yo decía "¿pero son primos en serio...?"; "no... si es mi primo, es mi primo". Y de repente, yo también era una prima más, y era "bueno, cómo estás primo", así... Y así los fui ganando. Y fui logrando que hagan el cometido ¿no?, que escriban una historia... de que era así, era una línea (Docente de biología, mujer, 41 años, escuela A, 23/11/2022).

Investigador: —¿Y ahí [frente a la irrupción de problemáticas] cómo tratás de romper eso estático en las clases?

Docente: —Y viendo, tratando de buscar cosas, digamos, en la vida diaria de ellos. Tratando de buscar actividades o vivencias que estén cerca de ellos, hábitos, que no les sea tan lejano, como por ejemplo decir, no sé, una célula, ellos se imaginan como un huevo frito, como nada cercano a ellos, de saber que ellos están compuestos por células, como que están más cercanos de lo que ellos piensan, hacerles entender eso (Docente frente a curso, mujer, 53 años, escuela A, 01/12/2022).

No, siempre, en todas las escuelas. Acá puntualmente, hay un curso que está siempre *on fire*, que este año justo es el que está más... Que es un tercero que está allá arriba, y que tenés que tener mucha cintura. Los chicos vienen aceleradísimos mal, están... como yo te digo, están rebeldes y hay que tener esta cosa de bajarlos, escucharlos... Quieren que los escuchen. Entonces, cuando vos le abris eso en el aula, esta cosa de escuchar, ¿sabes cómo bajan las revoluciones? (Docente frente a curso, mujer, 38 años, escuela A, 29/11/2022).

En línea con Berardi (2017), la sensibilidad no solo hace posible el conocimiento del mundo sino que también desempeña un papel clave en la propia constitución ética en vistas de los/as otros/as en la medida que establecemos *empatía*, esto es, compartimos una misma dimensión de afectos. De modo que 'el cultivo' de la empatía y la sensibilidad derivan en prácticas y tecnologías de orientación, guía y conducción de las conductas pedagógicas sobre sí mismo y los otros/as.

4.4. Contrarreloj: “quisiera más tiempo, para hacer más cosas”

Saber gestionar el tiempo es un aspecto clave del sujeto *manager* en su condición de docente y directivo. Ello no significa administrar los tiempos para concluir exitosamente las tareas que se requieran, si no por el contrario, optimizar el uso de este para que cada vez puedan asumirse más actividades (Friedrich *et al.*, 2018). En la misma lógica de la individualización y la responsabilización que imponen las sociedades actuales, la disposición, planificación y distribución del tiempo se constituye en un asunto –y un problema– para el propio sujeto. El uso del tiempo requiere de su autorregulación.

Sí, sí... sí, sí. Tenés un montón de trabajo, tenés un montón de problemas. No me da el tiempo para repartirme (porque la realidad es esa). Ya estoy pensando, tengo que terminar aquello que guardé, tengo que llegar a casa, mandárselo a la inspectora... Me queda pendiente lo del módulo FORTE, digo: qué hago. Bueh, lo voy a tener que hacer mañana. Como que no me da la cantidad de horas para hacer todo lo que tengo que hacer, como que no puedo, ¿viste? Y a veces sí, me genera una situación como que me pongo mal que no... no puedo con todos los tiempos. Porque es demasiadas cosas, y es demasiado corto el horario que uno tiene. No sé, debería tener más horas, extenderse más en el tiempo (Docente integrante de equipo de conducción institucional, mujer, 57 años, escuela B, 15/09/2022).

Esta responsabilización en la gestión del tiempo debe inscribirse en el desarrollo de un sujeto hiper-atento/a y *multitasking*⁶ (Armella, 2015), que debe atender a la multiplicidad de demandas y requerimientos “donde confluyen de manera no siempre azarosa, ni siempre bien calculada, relaciones sociales, laborales, amorosas” (Costa, 2015, p. 173). Con lo cual gestionar el tiempo es, regularmente, redefinir el orden de prioridades, compatibilizar lo urgente con lo emergente, (re)organizar y rejerarquizar tareas, agendas y actividades; es adecuarse a coexistir en el juego pendular de las fortunas y los infortunios; es funcionar sistemáticamente multirregulado (Rose, 1999b) en la gestión del propio tiempo, siendo estimulado a desear más tiempo para trabajar más.

Investigador: –¿Qué es lo que debería tener más horas?

Docente: –Más horas el día, más horas del día porque no me alcanza, no me alcanza.

Investigador: –¿Y qué harías en ese tiempo extra? ¿Lo quisiera ocupar en algo para vos?

Docente: –No, lo quiero para poder hacer más cosas. Para terminar cosas de acá, de la escuela (Docente integrante de equipo de conducción institucional, mujer, 57 años, escuela B, 15/09/2022)

Pero también, como afirma Han (2012), “hoy en día vivimos en un mundo muy pobre en interrupciones, en entres y entre-tiempos. La aceleración suprime cualquier en-tre-tiempo” (p. 55).

Es la inmediatez, y la inmediatez que generan algunas urgencias, por eso insisto yo mucho con eso. No hay una perspectiva, no hay proyectos. Ni siquiera te diría que algo esperanzador. Es ahora (Docente en programa + ATR, mujer, 38 años, escuela B, 09/06/2022).

La superposición de actividad, el uso exhaustivo del tiempo y la multiplicidad de actividades simultáneas atentan contra la posibilidad de vivir una vida con intersticios, con momentos de descalce

⁶ Respecto de la idea de *multitasking*, Han (2012) refiere que no es “una habilidad para la cual esté capacitado únicamente el ser humano tardomoderno de la sociedad del trabajo y la información. Se trata más bien de una regresión. En efecto, el multitasking está ampliamente extendido entre los animales salvajes. Es una técnica de atención imprescindible para la supervivencia en la selva” (p. 33-34).

de una actividad a otra. En cambio, vivir o *funcionar* (Benasayag, 2022) –como venimos señalando– se constituye en un *continuum* que es harto difícil de fracturar y es constitutivo del hacer-se docente y directivo en la actualidad.

4.5. Híperflexibilizada/o: las secuelas personales del COVID-19

La irrupción del COVID-19 produjo un doble movimiento de profundización y aceleración de las desigualdades en general (Assusa y Kessler, 2020) y de la precarización de la vida escolar en particular. En su extensión al ámbito escolar, las medidas sanitarias de prevención (ASPO-DISPO) fueron el contexto sociopolítico en el que articularon las estrategias de continuidad pedagógica que, al decir de los entrevistados/as y de los estudios más reciente se dividió entre *escuelas WhatsApp* y *escuelas Zoom* (Romero *et al.*, 2021). En esas coyunturas profundamente desiguales, el hacer docencia y dirección amplió y exacerbó esas usuales condiciones de flexibilidad que caracterizan al sujeto docente.

Investigadora: –Y sobre todo en 2020 ¿Cómo fue tu experiencia?

Docente: –Horrible, horrible. El Estado me obligó a mí y a mis compañeros a poner todos mis medios tecnológicos para que yo esté 24 h siendo docente. Había que contener a los pibes, ¿quién contiene a los profesores? Nadie se fija en eso. El Estado no, el primer año de pandemia y el segundo año también, nuestras computadoras, nuestros teléfonos, todo por el mismo precio y nuestras horas se flexibilizaron. Yo dejé de entrar de siete y veinticinco de la mañana para estar disponible de lunes a domingo porque desde, eh, el papá hasta el abuelo del pibe tenía mi número de teléfono y cuando el profesor o algún profesor se negaba a dar su número de teléfono venía el repudio de los directivos, porque a los directivos los repudiaban los inspectores, y así para arriba. Entonces fue un avasallamiento a todos nuestros derechos laborales, de cumplir un horario, de la obligatoriedad, de tener que utilizar nuestros propios medios, eh... Si, los pibes no tienen conectividad ¿Y qué pasaba con los compañeros que no tenían conectividad? ¿O qué pasaba con los compañeros que, además de ser profesores, tienen una familia? Entonces la verdad que fue horrible para nosotros, eh, muy difícil, muy difícil (Docente frente a curso, mujer, 47 años, escuela A, 18/11/2022).

La emergencia del COVID-19 devino en una acentuación de las lógicas y dinámicas de responsabilización del sujeto docente/ directivo intensificando su trabajo (Gil *et al.*, 2022; Gluz, Ochoa *et al.*, 2021; Gluz, Vecino, *et al.*, 2021; Sverdlick *et al.*, 2020) y mostrando una vez más que la escuela pudo sostener esa pedagogía de la excepción (Rivas, 2020) gracias a la disposición y articulación de (aún más) medios, recursos y materiales que realizan sus actores ya desde antes. Pero lo más alarmante y novedoso fue cómo esa excepcionalidad demolió las ya frágiles fronteras que obstaculizaban los procesos de precarización de la vida y extendió sin restricción alguna los tiempos y las fronteras del mundo laboral a la vez que trastocó radicalmente las rutinas. En tiempos pandémicos, el sujeto fue como nunca más empresario de sí mismo que de costumbre, introyectando en la vida doméstica y los ámbitos contemplativos/recreativos, el llamado a continuar explotándose. La lógica formal que había impuesto el capitalismo industrial del siglo XIX en la organización del trabajo terminaba de estallar por los aires:

Llega un momento en que tuve que mandar un mensaje que decía: "voy a contestar mañana hasta las 12:00, me mandas 12:01 no te voy a contestar" (ríe). Porque tengo que pensar primero en mi

vida también, mi nene, qué sé yo y lo del otro laburo que también tengo a la tarde (Docente preceptor, varón, 36 años, escuela B, 09/06/2022).

Ya no tenía ni día ni noche, hasta en un momento era parte psicológica, emocional y salud mental. Dije frené, puse otro chip y apagaba, porque no tenía sábado ni domingo, ni una de la mañana... Como docente también tuve que hacer... me tuve que organizar. Realmente pega (Docente preceptora, mujer, 43 años, escuela A, 30/09/2022).

La pandemia parece haber fabricado un tipo de docencia y directivo que, recurriendo a Crary (2015), puede llamarse 24/7 y que desconoció cualquier limitación en su conformación. Ella se hizo desde un "estado de disposición constante, [donde] la respuesta a consultas sin límites de horario a través de WhatsApp, las devoluciones de trabajos prácticos mediante el Classroom (inclusive los fines de semana), el envío de informes por correo electrónico" (Mazzeo *et al.*, 2022, p. 87) fueron algunos de sus ribetes más comunes y extendidos. Al tiempo que esta flexibilidad precarizada realizaba nuevas 'marcas', las/os docentes también desarrollaban estrategias de resistencia que, fundadas desde la crítica a las condiciones de ese presente de saturación, *burnout* y agotamiento, buscaban hacer frente a ese avance fenomenal sobre la regulación de sus tiempos, espacios y recursos: cambiar chip y apagar teléfonos, silenciar notificaciones, establecer horarios y pautas de trabajo, establecer metodologías de trabajo, dejar de responder mensajes-llamados-correos son algunas de las reacciones lúdicas que se desplegaron como estrategias para recuperar el autogobierno de las vidas docentes.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos tratado de mostrar algunos des-plegues vinculados con la producción de un **sujeto docente/ directivo fit**, es decir, de una **subjetividad fit** que, afectada por la racionalidad neoliberal imperante (Laval y Dardot, 2013), 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 misma/o. Es un sujeto que se autogerencia, 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 gerencia lo 'propio' y requiere gerenciar aquello que lo excede, que lo rebasa, que no tiene su individualidad en términos posesivos. Pero también es el sujeto a través del cual, las/os otros/as pueden hacer-se a sí mismas/os: es un juego y flujo recíproco de materialidades. 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 endeuda, siempre en falta, siempre en búsqueda de completar-se, de hacer-se integralmente, siempre contrarreloj, siempre inacabado y en consecuencia, siempre fatigado/a, exhausta/o, agotado/a, consumido/a. Así, la carrera docente-directiva no solo representa la sucesión de escalafones o etapas a lo largo del desarrollo profesional, 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: *hacer escuela para todas/os*. 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).

Referencias

- Abramowski, A. (2022). "Darlo todo". La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI. En L. Anapio y C. Hammerschmidt (Eds.), *Política, afectos e identidades en América Latina* (pp. 383-405). CLACSO- CALAS.
- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Adriana Hidalgo Editora.
- Aguirre, E. G. y Langer, E. (2021). De pastorxs a managers: prácticas de inclusión gerenciada en escuelas secundarias en contextos de precaridad del partido de San Martín. *III Jornadas de intercambio territorial: Escribiendo-nos teorías de la educación*.
- Alegre, J., 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4638554>
- 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>
- Armella, J. (2015). *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana* [tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/2976/uba_ffyl_t_2015_904930.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Armella, J. y Langer, E. (2020). De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital. Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Espacios En Blanco- Serie Indagaciones*, 30(1), 99-115.
- Assusa, G. y Kessler, G. (2020). Reactivación de desigualdades y vulneración de derechos en tiempos de pandemia. En J. P. R. Bohoslavsky (Ed.), *Covid19 y Derechos Humanos: La pandemia de la desigualdad* (pp. 93-107). Biblos.
- 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.
- Barrionuevo, A. (2014). *Lo que Puede un Cuerpo Docente: Ensayos de Filosofía y Educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Benasayag, M. (2022). *¿Funcionamos o Existimos? una Respuesta a la Colonización Algorítmica*. Prometeo.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra Editora.
- Bocchio, M. C. y Grinberg, S. (2017). ¿Solo 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., Schwamberger, C., 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.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- Bussi, E. M. (2022). Conquistar en la precaridad. 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*. Paidós.
- Butler, J. (2016). Prólogo. En I. Lorey (Ed.), *Estado de inseguridad: Gobernar la precariedad*. Traficante de Sueños.
- Butler, J. y Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Eterna cadencia editora.
- Carlos, M. (2018). El neoliberalismo, dos lecturas: Teoría economicopolítica 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.
- Costa, F. (2015). Tecnificación de la vida: multitasking y aplanamiento. En J. Chaneton (Ed.), *Modos de vida, resistencias e invención* (pp. 157-176). La Parte Maldita.
- Crary, J. (2015). 24/7. Editorial Planeta.
- Dafunchio, 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). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and rule in modern society* (2.ª ed.). SAGE.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En AA.VV. (Ed.), *Michel Foucault filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.
- Deleuze, G. (2004). *Spinoza: filosofía práctica*. FABULA TUSQUETS Editores.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis Revista Latinoamericana*, (13), 1-7. <https://core.ac.uk/download/pdf/224043345.pdf>
- Deleuze, G. (2008). *En Medio de Spinoza* (2.ª ed.). Equipo Editorial Cactus.
- della Porta, D. y Hänninen, S. y Siisiäinen, M. y Silvasti, T. (2015). The Precarization Effect. En *The New Social Division. Making and Unmaking Precariousness* (pp. 1-23). Palgrave Studies in European Political Sociology. https://doi.org/10.1057/9781137509352_1
- Dubet, F. (2021). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo XXI Editores.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Estudios En Biopolítica*, 2(7), 133-146.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber* (6.ª 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. (1999). Polémica, política y problematizaciones. En *Estética, ética y hermenéutica* (pp. 381-390). Paidós.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. 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*. 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)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos. Curso en el Collège de France (1979-1980)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2020). *Subjetividad y verdad. Curso en el Collège de France (1980-1981)*. 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, y V. Schürmann (Eds.), *La sociedad del rendimiento: o cómo el neoliberalismo impregna nuestras vidas* (pp. 17-95). Katakak.
- Friedrich, S., Nachtwey, O., Klopotek, F., Distelhorst, L., Hartmann, D., Wagner, G., Fisher, M., Diehl, S. y Schürmann, V. (2018). *La sociedad del rendimiento. 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*. Tinta Limón.
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. En *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951-952 (20.^a reimpr.). Gedisa editorial.
- Gil, M. y Aguirre, E. G. y Langer, E. (2022). Biopolítica, imperativos de regulación y gestión escolar. Un análisis de las prácticas de directores/as de escuelas secundarias en el partido de San Martín a partir de la irrupción del COVID 19. *Revista Del Instituto de Investigaciones en Educación*, 13(17), 61-86.
<https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/6140/5805>
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence Vs. Forcing*. Sociology Press.
- Glaser, B. (2007). Constructivist Grounded Theory? *Historical Social Research / Historische Sozialforschung, Supplement*, (19), 93-105. <http://www.jstor.org/stable/40981071>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. AldineTransaction.
- Gluz, N. y Ochoa, M. D. y Cáceres, V. y Martínez del Sel, V. y Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en Pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 27-42. <https://doi.org/10.35362/rie8614440>
- Gluz, N. y Vecino, L. y Martínez del Sel, V. (2021). ¿Viejos temas, nuevos lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. *Revista IRICE*, 40, 141-170.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez Sánchez, L. (2003). *Procesos de subjetivación y movimiento feminista. Una aproximación política al análisis psicosocial de la identidad contemporánea* [tesis]. Universitat de València.
<https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5eb09cbe299952764111eb76>
- 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*. Miño y Davila.

- Grinberg, S. (2022). El dispositivo: un concepto metodológico. En S. Grinberg (Ed.), *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp. 53-73). CLACSO – UNSAM.
- Grinberg, S. y Verón, E. (2021). #COVID-19: Shock y el derecho a tener en la Región Metropolitana metropolitana. Un estudio derechos en las periferias de Buenos Aires. En G. Gutiérrez Cham, S. Herrera Lima y J. Kemner (Eds.), *Pandemia y crisis: el COVID- 19 en América Latina* (pp. 232-257). CALAS- Maria Sibylla Merian Center.
- Groys, B. (2014). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Caja Negra Editora.
- 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*. Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- INDEC. (2001). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y geografía y códigos geográficos del Sistema Estadístico Nacional*. Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina.
- INDEC. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina. <https://www.indec.gob.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.
- 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>
- Langer, E. y Esses, J. (2019). La salida es por arriba. *Una historia de juventud, pobreza y educación*. Grupo Editor Universitario.
- 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*. Amorrortu editores.
- Lemke, T. (2012). *Foucault, Governmentality and Critique*. Routledge.
- Lemke, T. (2021). *The government of things. Foucault and the new materialisms*. New York University Press.
- Lemus, F. (2020). Afectos: un modelo para desarmar. Entrevista a Cecilia Macón. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 4, 207-218.
- Lorey, I. (2006). *Gubernamentalidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y las productoras culturales*. Transversal textos. <https://transversal.at/transversal/1106/lorey/es>
- Lorey, I. (2013). El régimen de la precarización: crisis, deuda y gobernabilidad neoliberal en Europa. *Youkali*, 16, 5-14.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficante de Sueños. [https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Estado de inseguridad. El gobierno de la precariedad_Traficantes de Sueños.pdf](https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Estado%20de%20inseguridad.%20El%20gobierno%20de%20la%20precariedad_Traficantes%20de%20Sueños.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*. Emecé.

- Mazzeo, N. y Diosques, G. y Langer, E. (2022). Ser docente y hacer escuela en tiempos de pandemia. *Revista Del IICE*, 51(51), 81-96. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10672>
- 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.
- Olabuenaga, J. I. y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Papalini, V. (2013). Recetas para sobrevivir a las exigencias del neocapitalismo. *Nueva Sociedad*, 245, 163-177.
- Real Academia Española. (s. f.). Cabildear. *Diccionario de Lengua Española*. <https://dle.rae.es/cabildear>
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés.
- Rockwell, E. (Ed.), Aguilar, C., Candela, A., Edwards, V., Mercado, R. y Sandoval, E. (1997). *La escuela cotidiana* (2.^a reimpr.). Fondo de Cultura Económica.
- Romero, C., Krichesky, G. y Zacarias, N. (2021). "Escuelas Whatsapp y Escuelas Zoom": desigualdad y segregación educativa durante la pandemia COVID-19 en argentina [documento de trabajo 2021/10]. Universidad Torcuato di Tella. <https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/13088>
- Rose, N. (1999a). *Governing the soul of the private self* (2.^a ed.). Free Association Books.
- Rose, N. (1999b). *Powers of Freedom. In Powers of Freedom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511488856>
- Rose, N. (2019). *La invención del sí mismo. Poder, ética y subjetivación*. Pólvora Editorial.
- Rose, N., 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.
- 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. (2022). Docente avatar de la in / exclusión. El gobierno de sí, autogestión y discursos de odio. *Revista Educação Especial*, (35), 1-19.
- 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), 11-136. <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 Fardella, C. (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. *Revista de Psicología*, 17(2), 59. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2008.17137>
- Sisto, V., 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>

- Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-154). GEDISA.
- Spinoza, B. De. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Editora Nacional, Ediciones Orbis.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Sverdlick, I., Motos, V., Lucas, J. P., Mosqueira, M. y Ginocchio, M. V. (2020). Gestionar escuelas en tiempos de pandemia. Una oportunidad para repensar la escuela. *Revista de Educación*, XI(21), 201-214.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.