

Cuerpos presentes. Tiempos cambiantes. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela.

GT 26. Sociología del cuerpo y de las emociones.

Julieta Armella (UNSam / CONICET / Doctoranda en Educación FFyL-UBA)
Sofía Dafunchio (UNSam / CONICET / Doctoranda en Educación FFyL-UBA)

Resumen

El trabajo que aquí presentamos se encuentra enmarcado en un proyecto de investigación en curso que se interroga sobre las características que presentan los dispositivos pedagógicos en emplazamientos urbanos de extrema pobreza y degradación ambiental del Partido de San Martín - Provincia de Buenos Aires. Específicamente nos ocupa la descripción de las formas que asume la vida escolar así como los modos en que los sujetos -docentes y estudiantes- experimentan dicha escolaridad en contextos de profunda fragmentación y desigualdad social. En este trabajo nos detendremos, específicamente, en los modos corporales de estar en la escuela, indagando las formas en que los estudiantes habitan el espacio y el tiempo escolar a partir de la perspectiva del Embodiment: la experiencia corporizada como punto de partida para analizar la participación humana en el mundo cultural (Csordas, T. 2011).

Aquí presentaremos algunos avances de la investigación tomando como referencia empírica episodios observados en nuestro trabajo de campo en escuelas secundarias del conurbano bonaerense.

Palabras claves: Escuela / Cuerpos / Habitar

1. Introducción

En este trabajo nos proponemos indagar una nueva mirada metodológica basada en la perspectiva del embodiment, en tanto experiencia corporizada (Csordas, T. 2011). Específicamente nuestro objeto de estudio se basa en la descripción de los dispositivos pedagógicos¹ emplazados en contextos de extrema pobreza urbana a través de la experiencia de los estudiantes en la escuela secundaria. Aquí nos detendremos, puntualmente, en los modos corporales de estar la escuela, analizando las formas en que los estudiantes habitan el espacio y el tiempo escolar.

Desde la perspectiva del embodiment indagaremos, entonces, los “nuevos” modos en que el cuerpo de los estudiantes se presenta en la escena escolar. Consideramos que los –nuevas- formas de habitar el espacio y el tiempo escolar parecen evidenciar algunos signos de la cultura en nuestro presente. Así, no se trata de pensar al cuerpo como objeto en sí mismo sino como la materialización de novedosas formas culturales (Csordas, 1988).

¹ Está noción refiere a “la organización y uso del espacio, la disposición del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo para alumnos y docentes, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares. Esto es, una batería de detalles que conforman técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad” (Grinberg, 2008:97).

Las aulas escolares, durante casi dos siglos, han presentado una configuración similar, es decir, han sufrido pocas modificaciones que alteraron su forma “original”: espacios cerrados, disposición misal de alumnos y maestros, criterio etario de distribución, instrucción simultánea, monopolio de la transmisión unidireccional del saber escolar (del maestro hacia el alumno), método de enseñanza único, evaluación individual de los alumnos, cuerpos fijos e inmóviles y un silencio que se garantizaba, fundamentalmente, a partir de los principios de autoridad, obediencia y disciplina (Varela y Álvarez Uría, 1991; Pineau, 2001; Dicker, 2005). En esta configuración espacio-temporal cada sujeto ocupaba un lugar determinado en el espacio del aula, cuerpos inmóviles, silenciosos, obedientes, así bajo la lógica del disciplinamiento de los cuerpos del escolar subyace el enfoque dualista del sujeto (Citro, 2009:10).

Muchos de los elementos centrales que componían esta formación histórica moderna son puestos hoy en tensión por las propias subjetividades que habitan las escuelas. Estas tensiones son las que nos interesa describir. En las aulas escolares los cuerpos se presentan bajo diversas formas, algunas adquiridas bajo la institución moderna, otras que se van conformando bajo nuevas lógicas.

Nos preguntamos entonces ¿cuáles son las formas corporales de habitar el tiempo y el espacio escolar en las actuales sociedades? Asumiendo como supuesto básico que los dispositivos pedagógicos están en proceso de reconfiguración en el marco de las actuales sociedades en las que se profundiza la aceleración del tiempo, la modificación de los espacios y la circulación fluctuante y virtual de los cuerpos.

Resulta fundamental –antes de desarrollar el análisis- una aclaración, los relatos aquí incluidos forman parte de los avances del trabajo de campo que estamos realizando en escuelas secundarias de José León Suárez- Partido de San Martín. Específicamente en este escrito presentamos una escena recogida en una escuela secundaria de la zona, en la que venimos trabajando desde 2008. En ella hemos realizando entrevistas formales e informales con estudiantes y docentes de diferentes cursos, observaciones no participantes de distintas clases, a la vez que contamos con material fílmico -ya que realizamos una vez por semana talleres documentales con estudiantes de la institución.

La escuela que tomamos como caso es una secundaria pública urbana, emplazada dentro de uno de los distritos del Área Metropolitana de Buenos Aires que registra los más altos índices de pobreza y desigualdad social y, si bien su edificio no está ubicado en medio de ninguna de las villas de emergencia² de la zona, por tratarse de la única escuela estatal –diurna- que ofrece el nivel secundario completo, concurren a ella muchos de los jóvenes provenientes de los barrios denominados “villas”. Es a causa de esa confluencia de alumnos provenientes de distintos fragmentos espaciales del Distrito – con sus rasgos en común pero, también, cada uno con sus particulares identidades- que esa escuela se nos presenta como un caso interesante para la investigación.

² En Argentina, se denomina ‘villas de emergencia’, ‘villas miseria’ o sencillamente ‘villas’ a espacios urbanos densamente poblados en los cuales la mayor parte de su población –si no toda- vive en condiciones de pobreza – mayoritariamente extrema-; fruto del empobrecimiento de amplios sectores sociales, comenzaron a construirse, por lo general de manera no planificada, en terrenos fiscales o desocupados, como conglomerados de viviendas provisorias, por familias que habían perdido sus viviendas, o no poseían ni encontraban otros espacios para vivir. El carácter provisorio de estas viviendas se percibía, por ejemplo, en la precariedad de los materiales con que estaban construidas (cartones, chapas, sobre piso de tierra) y en el trazado de los barrios (en muchos de ellos estaban ausentes las calles). Hoy en día, la provisoriedad dejó paso a la permanencia –de las viviendas, pero, lo que es más importante, de su precariedad-: a las familias que viven allí desde hace muchos años, se agregan, cada día, y aún más con cada crisis socio-económica, más familias que, aunque posiblemente tengan planes de irse, saben que lo más probable es que tengan que quedarse.

2. Algunas precisiones teórico-metodológicas

¿Qué implica recuperar una perspectiva teórica que se interrogue por las formas que asumen los cuerpos? Y hacerlo atendiendo a dos coordenadas específicas como son el espacio y el tiempo escolares. En principio, podemos decir que lo que nos interesa no es tanto el cuerpo como objeto de estudio en sí mismo sino como forma de pensar y analizar la cultura en nuestro presente. Esto es, el cuerpo en tanto que “sustrato existencial de la cultura” (Csordas, T. 2011: 83). La experiencia corporizada como punto de partida para analizar la participación de los sujetos en el mundo cultural.

Una primera distinción hace referencia a los modos que ha asumido, fundamentalmente en la antropología, el estudio del cuerpo: aquella que toma al cuerpo como objeto de estudio en sí mismo, denominada Antropología del cuerpo y aquella parte de la fenomenología que se interesa por el Embodiment.

Tal como señalan Del Marmol y otros (2008), a pesar de que puedan identificarse algunos trabajos pioneros de principios del siglo XX (Hertz, 1907; Mauss, 1934), los campos de la antropología y la sociología del cuerpo recién se iniciaron entre 1970 y 1980. Hasta entonces, el cuerpo no había sido problematizado de manera sistemática desde las ciencias sociales, quedando su estudio relegado, principalmente, al campo de las ciencias biológicas. Diversos autores encuentran que tal proceso de invisibilización del cuerpo está principalmente vinculado con el dominio del enfoque dualista propio del pensamiento occidental. En este sentido, tal como afirma Citro, la tradición platónica y judeocristiana, incluso el pensamiento griego previo, conciben la oposición entre un alma inmortal y divina vinculada al intelecto y un cuerpo sensible que es su cárcel y tumba. Esta larga tradición de debates acerca de la relación mente-cuerpo, encontrará en Descartes durante el siglo XVII la “desanimación y desantropomorfización del mundo que sentaría las bases filosóficas de la ciencia moderna” (Citro, S. 2010: 23) distinguiendo la *res cogitans* –cosa pensante- de la *res extensa* – como sistema material y mecánico regulado por las leyes de la matemática y despojado de toda intención y materialidad³.

Retomando la pregunta por los motivos de la invisibilización del cuerpo en el pensamiento hegemónico moderno, Citro sostiene que serán las mismas prácticas sociales las que se harán eco del cuerpo-máquina planteado por Descartes. A partir del concepto de enajenación Marx evidencia los modos a través de los cuales el cuerpo del hombre deviene máquina-herramienta separada del ser.

Foucault, por su parte, también será un autor clave para comprender las formas en que el cuerpo es convertido en una máquina útil y disciplinada que transitará por las distintas instituciones de encierro de la naciente sociedad moderna y será blanco de dos formas que asume el poder a partir del siglo XVII: el poder disciplinario y el poder bio-político, estableciendo así una distinción entre aquel poder que actúa sobre el cuerpo/individuo y aquel que lo hace sobre la población en tanto que especie humana.

³ A pesar de esta fuerte impronta del pensamiento dualista, a lo largo de todos estos siglos, han existido líneas teóricas que han resistido a tal concepción. Al idealismo de Platón se le oponía la escuela cirenaica de Aristipo, que veía a la sensación como el criterio de verdad y de la conducta práctica, postulando el placer como fin del ser humano. Asimismo la escuela cínica de Antístenes, que planteaba el bien del ser humano en la reivindicación de la naturaleza. Baruch Spinoza, en el siglo XVII, se declarará monista, planteando la no existencia de un dualismo cuerpo-alma. Más acá en el tiempo, será el semiólogo ruso Mijaíl Bajtín quien a partir de su estudio sobre las culturas populares de la Edad Media y el Renacimiento señale la reivindicación que éstas hicieron al cuerpo bajo y material y a los placeres que eran condenados por la Iglesia.

Desde la voluntad de poder de Nietzsche o desde el concepto de pulsión de Freud, ambos pensadores darán continuidad a esta dirección alternativa en relación con la concepción del cuerpo, reconociendo en él un lugar positivo y productivo.

No será sino hasta la década del 70', decíamos al comienzo, que una parte del campo de la antropología se conformará como núcleo interesado en el estudio sobre el cuerpo. Época signada por las más disímiles expresiones de nuevas corporalidades y valoraciones hacia los cuerpos: los movimientos contraculturales –como el movimiento hippie- comienzan a evidenciar (hacer visible) al cuerpo como fuente de placer y conocimiento sensible. Es el caso de Mary Douglas, quien comprenderá al cuerpo no sólo en su dimensión “objeto y medio técnico” que hay que describir sino analizarlo a partir de su dimensión simbólica, como “microcosmos de la sociedad”

La década del 80' marcará el inicio de un conjunto de transformaciones en las prácticas y representaciones sobre los cuerpos, vinculadas a los procesos de globalización que han generado nuevas formas de subjetivación. Aquí los trabajos de Bourdieu tendrán especial relevancia, sobre todo a partir de la noción de Habitus y sus estudios sobre el cuerpo.

Finalmente, en esta misma línea podemos identificar los aportes de Csordas de la década del 90' a partir del desarrollo de la perspectiva del Embodiment, que ubica al cuerpo vivido en una aproximación fenomenológica, como punto de partida metodológico antes que como objeto de estudio. Cuerpos, entonces, que a lo largo de la historia fueron disciplinados, silenciados, convertidos en engranaje funcional de la compleja máquina del capitalismo. Cuerpos que, sin embargo, nunca han sido del todo reprimidos. Cuerpos que se rebelan, se propagan, se materializan de una y mil maneras. Repasemos, entonces, una escena escolar y analicemos a partir de ellas los modos en que los cuerpos se hacen presentes bajo algunas coordenadas puntuales.

3. Escena escolar

Jueves por la mañana. Clase de físico-química. 3° año.

Hay 18 estudiantes presentes. Volvemos del recreo. Los chicos van entrando, de a poco. Mientras espera que se acomoden, D escribe en el pizarrón “Una caloría es la cantidad de energía que necesita 1gramo de agua para calentarse 1° C”. Varios estudiantes entran después de hora, con sus celulares sonando muy fuerte al ritmo del reageatton. D –“Se sientan de una vez, chicos. Sentate, por favor” le pide a 16. 14 tiene el celular de 16. D comienza a explicar. 16 mira para atrás, 14 para el costado. 11, 12 y 13 conversan, hacen comentarios sobre la música que escuchan. 6, 7, 8, 9 y 19 miran hacia el frente con la cabeza recostada sobre el escritorio, como evidenciando aburrimiento. 11 le pide a D permiso para ir a comprar un sándwich. Sale. 19 está parada al lado de 6. D le pide que vuelva a su lugar. D intenta continuar con la clase. 14 y 16 se paran. Comienzan a contar y repartir unas tarjetas que dicen “Infierno Facebook”. Parecen ser de un boliche. D comienza a escribir preguntas en el pizarrón. 1 escribe prolijamente en una hoja “¿Qué es un metabolismo celular?” y comienza a resumir un texto de biología. 3 pregunta a D –“Profe, no entiendo ¿qué es una caloría?”

Registro de observación de clase de físico-química. 3° 1°. T.M. 14 de julio de 2011.

Una escena. Una situación registrada en una escuela secundaria pública del Partido de San Martín. Un recorte, se podría objetar. Como todo -y la investigación social por cierto no está exenta de ello- una selección supone indefectiblemente una mirada arbitraria sobre una situación. Sin embargo, son situaciones que se repiten una y otra vez en las aulas. En ésta y en muchas otras.

¿Qué nos sugiere, entonces, esta escena? ¿Qué nos dicen esos cuerpos que hablan en su andar? “Los hombres se parecen más a su tiempo que a su padre”, sostiene Debord (1988) en una de sus tesis sobre la sociedad del espectáculo. Tenemos aquí una primera pista. Los cuerpos se presentan más como insumo para analizar la cultura del presente que para rastrear líneas de continuidad respecto de otros tiempos, de otras generaciones.

Cuerpos que habitan un tiempo y un espacio determinados: un presente. Presente compuesto por una compleja red de elementos que, además, entrecruza un pasado y un futuro. Analicemos esta escena a través de los cuerpos que habitan esos espacios y esos tiempos.

Permanencias nómadas. Tiempos atemporales

“Me ha sorprendido mucho una frase de Toynbee: ‘Nómadas son los que no se mueven, se convierten en nómadas porque se niegan a partir’”.
Gilles Deleuze

Si algo caracteriza, hoy, el modo de habitar el espacio escolar, es una marcada e incesante circulación de personas. Dentro y fuera del aula. “Permanencias nómadas”: así podríamos denominar esa forma de habitar la escuela. En una de sus acepciones, el término “nómada” refiere a aquellos pueblos o comunidades que se trasladan de un lugar a otro, sin establecerse de forma permanente en un solo sitio. La permanencia, en cambio, designa el mantenimiento de determinados elementos a través del tiempo (sean estas personas, fenómenos u objetos). Ambas se presentan, en principio, como mutuamente excluyentes: se permanece en un cierto lugar o se marcha de él. A priori, un contrasentido, o específicamente, un oxímoron, con el pasaje de una aparente figura retórica a un nuevo concepto, a ese hacer del filósofo que señalaba Deleuze.

Decíamos que este estar de los cuerpos, de estos cuerpos, su presencia en la escuela, es una “permanencia nómada”. Pibes que circulan por el aula. Por la escuela. No tienen lugar fijo: cada día pueden estar en un lugar distinto. Con un compañero diferente. O solos. Piden permiso para salir, una y mil veces. O salen sin permiso. Van al baño, a la biblioteca, a buscar tizas, borradores, al kiosco. A caminar... ¿Qué importa? Y vuelven. Pibes –de otros cursos- que entran al aula (por la puerta, por la ventana...).

¿Son éstas formas de no-estar? ¿De ausentarse? ¿De huir? Es interesante la diferencia que Deleuze establece entre los emigrantes y los nómadas. Los nómadas, dice, son gente que no viaja. Los que viajan son los emigrantes, ese es un tipo de viaje que no hay que tomar a la ligera porque son viajes sagrados, forzados. Pero los nómadas viajan poco. Permanecen literalmente inmóviles, porque se aferran a su tierra que es indiferenciada de otros espacios. Nomadizan a fuerza de querer quedarse en ella. Son nómadas, concluye, porque no quieren irse (Deleuze, 1980).

Quizás estas son formas –nuevas o ahora más visibles- de habitar ese territorio. Se permanece sólo a condición de estar en movimiento. Dardo Scavino (1991) plantea que los estoicos son los primeros que dejan de pensar al movimiento como tránsito al acto para sostener que es acto en sí mismo. ¿Y cómo es ese acto? ¿Cómo es ese movimiento? Por momentos, es un andar lento: estudiantes que entran y salen. Ingresan al aula sin apuro, sin evidenciar gestos de preocupación, conversando con algún compañero, escuchando música o mirando el celular, mientras el docente continúa la exposición de su clase. O estudiantes sentados, con sus mochilas puestas. Mochilas que, a veces, no se abren en toda la jornada. Mochilas que permanecen en las espaldas de quienes las transportan.

¿En qué medida, para estos nómadas, la escuela ya no es lo *otro* respecto de la casa o la calle, sino su continuidad? ¿En qué medida el aula se vuelve, no ya un espacio de corte con la vida cotidiana, sino un espacio más en el que desplegar un modo de vida no propiamente escolar, pero que tampoco le es *ajeno*?

Evidentemente, los nómadas se aferran al territorio porque es indiferenciado. No hay una producción de diferentes lógicas acordes a distintos territorios afín a los parámetros modernos. Las lógicas internas, disciplinarias, que hasta ayer constituían y regulaban el territorio escolar conviven hoy

con aquellas incipientes marcas que señalan nuevos modos de actuar sobre y (de) los cuerpos (Foucault, 2006)⁴

Dos imágenes en una misma escena. Una pintura superpuesta, dos épocas -siglo XVII y siglo XXI- en un mismo instante. Este cruce de épocas se desarrolla tanto de una manera espacial como temporal. Un docente frente al aula -entre el espacio y el tiempo de la pizarra- enuncia, pregunta y copia en el pizarrón. Estudiantes sentados, parados, en la ventana, en la puerta, en distintos espacios del aula.

Si retomamos a Bourdieu, en tanto permite comprender lo que hay de sociocultural en la conformación de la subjetividad, podríamos arriesgar, como hipótesis, que esas dos instantáneas dan cuenta de la configuración de dos tipos de habitus⁵ que por momentos conviven armónicamente y por momentos estallan: hay una habitar entre estos planos que por momentos es pacífica, y por otros es conflictiva. Lo particular de esto es que nunca son completamente excluyentes. Aquello que los docentes esperan que suceda, por lo antes mencionado, es el sin fin de una cantera de conflictos, de tensiones, de emergencias que no solo marcan a los individuos, sino que recrean diferentes tipos de relaciones que no pueden ser asimiladas unilateralmente a una u otra lógica.

A veces, allí todo sucede lentamente. A veces el tiempo se hace eterno. Y de pronto, de forma imprevista, se vuelve convulsivo, revulsivo, inquietante, caótico. Un tiempo que de golpe estalla y se acelera. Una voz, un grito, conversaciones en paralelo, música estridente. Tiempos en simultáneo: como si este dejara de ser común y se fraccionara en temporalidades heterogéneas, inconexas, múltiples. Manuel Castells (2002) utiliza el concepto de *tiempo atemporal* para denominar a ese fenómeno propio de la sociedad red en el que el tiempo se comprime y las cosas suceden en simultáneo, rompiéndose la linealidad de los eventos. Así, el orden cronológico y progresivo da paso a la multifuncionalidad que supone la red. Algo de esto podemos percibir en estas clases. En estos (des)encuentros. El tiempo atemporal invade las aulas. Se hace presente. Pero a su vez convive con un incierto, pesado y por momentos eterno tiempo moderno. El presente, así, adquiere esa doble temporalidad: en una misma aula parecen convivir los tiempos propios de una escuela del siglo XIX y del siglo XXI.

4. Conclusión

“Y, en todas partes, mezclas que hay que desenredar: producciones de subjetividad que escapan a los poderes y saberes de un dispositivo para reinstalarse en los de otro, bajo otras formas que aún no han emergido”
Gilles Deleuze

⁴ Podríamos pensar junto a Foucault que los mecanismos disciplinares propios de las instituciones del encierro del siglo XVII- XIX se entrecruzan con nuevas formas de “dejar hacer” de los cuerpos (Foucault; 2006). Foucault en Seguridad, Territorio y Población establece este pasaje o transición de las “sociedades disciplinares” a las “sociedades de empresa” (o de control) y el consiguiente cambio de los dispositivos disciplinarios a los dispositivos de seguridad[1]. Si bien no es objeto de este escrito el análisis de esta transición cabe aclarar siguiendo el estudio de García Fanlo que la “transición implica una coexistencia entre lo que va dejando de ser actual (sociedad disciplinaria) y lo que va deviniendo en actual (sociedad de control) pero también implica que nos dispositivos no son reemplazados por otros, sino que todos se integran dentro de la red de poder-saber de modo que los dispositivos disciplinarios siguen disciplinando pero, a la vez, son integrados a nuevas funciones de control” (2011:7).

⁵ El habitus es la mediación universalizante que es causa de las prácticas de los agentes individuales sin ninguna razón explícita o intento de significación, siendo, sin embargo sensible y razonable. Esa parte de las prácticas que permanece oscura a los ojos de quienes las producen es el aspecto por el cual estas son objetivamente ajustadas a otras prácticas y a las estructuras de las cuales el principio de su producción es en si mismo un producto (Bourdieu, 1977:79 en Csordas, 1990).

En “¿Qué es un dispositivo?” Deleuze propone: “Lo actual no es lo que somos sino más bien, aquello en que nos convertimos, aquello en que nos estamos convirtiendo, es decir, el Otro, nuestro devenir-otro. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (que es lo que ya no somos) y aquello en lo que nos estamos convirtiendo: la parte de la historia y la parte de lo actual” (Deleuze, G. 1990: 3)

En este trabajo, de alguna manera, hemos ensayado este ejercicio. Poder pensar cuáles son las condiciones de nuestro presente para encontrar en él aquello en que nos estamos convirtiendo, aprehender la parte de lo actual.

Si, como señala Foucault, en todo dispositivo hay líneas de sedimentación hay también en él líneas de fractura, de fisura. Desenredar esas líneas es, entonces, una búsqueda constante en el quehacer de nuestra investigación.

Los cuerpos son, acaso, una “buena excusa” para cartografiar nuestro presente, aquello en que nos estamos convirtiendo. Si la escuela ha sido uno de los elementos fundantes de la modernidad, lo ha sido a condición de producir cuerpos acordes a las necesidades de un determinado régimen político y económico: ha producido cuerpos dóciles capaces de ser “buenos trabajadores”, “buenos ciudadanos”. Cuerpos que, disciplinados, se han invisibilizado, han devenido parte de la consagración de la escena moderna.

Pensar hoy los cuerpos en movimiento supone analizarlos en función de la emergencia de otras (nuevas) condiciones. Y hacerlo en la escuela habilita una reflexión en torno a las transformaciones de un dispositivo en el que conviven, no sin tensiones, huellas de un pasado reciente y del más cercano presente.

Permanencias nómadas, una vez más, como modo de nombrar ese habitar de los cuerpos. Un estar ahí, un permanecer en movimiento que rompe con las sedimentadas marcas disciplinarias a la vez que obliga a registrarlos.

Ya no hay cuerpos quietos. Ya no hay cuerpos silenciosos. El tiempo dirá de qué forma resuelve la escuela las tensiones entre su legado moderno y las fisuras que introduce un presente en marcha.

Bibliografía

Butler, Judith (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Barcelona, Paidós.

Castells, Manuel (2002) *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

Citro, Silvia. (2009). Capítulo 2: “Variaciones sobre la corporalidad”. En: *Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.

(2011) “La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar” en Citro, S. (Coord) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.

Csordas, Thomas (2011). “Modos somáticos de atención” en Citro, S. (Coord) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.

Deleuze, G. (1995), “Post-scriptum sobre las sociedades del control”, en Gilles Deleuze: *Conversaciones 1972-1990*, Valencia, Pre- Textos.

(1980) "Diálogos", Claire Parnet - Gilles Deleuze. Valencia: editorial Pre-textos

Del Marmol, Gelené, Magri, Marelli y Sáez (2008) Entramos convergentes: cuerpos, experiencia, reflexividad e investigación. V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.

Foucault, Michel (1986) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, Madrid, Siglo XXI.

Foucault, M. (2006), *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Grinberg, S. M. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Grinberg, S. M. (2009). "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección". [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación (4ta. Época)*. Año 3. N° 3. FaHCE. Universidad Nacional de La Plata. Pp. 81-98. Disponible en: http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf

Le Breton D (2002) Sociología del cuerpo, Buenos Aires, Nueva Visión

Scavino, Dardo (1991). Nomadología. Una lectura de Deleuze. Buenos Aires: Ediciones del Fresno.

Varela Álvarez y Uria (1991) Arqueología de la Escuela. España. La Piqueta