



Praxis Educativa (Arg)  
ISSN: 0328-9702  
ISSN: 2313-934X  
iceii@humanas.unlpam.edu.ar  
Universidad Nacional de La Pampa  
Argentina

# Manifestaciones polifónicas de la pedagogía: epílogo(s) que interrumpen sentido(s)

Grinberg \*, Silvia; Porta \*\*, Luis

Manifestaciones polifónicas de la pedagogía: epílogo(s) que interrumpen sentido(s)

Praxis Educativa (Arg), vol. 22, núm. 2, 2018

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155768024>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220213>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

# Manifestaciones polifónicas de la pedagogía: epílogo(s) que interrumpen sentido(s)

Polyphonic manifestations of pedagogy: Epilog(s) that interrupt sense(s)

*Silvia Grinberg \**  
 CONICET, Argentina  
 UNSAM, Argentina  
 UNPA, Argentina  
 sgrinber@unsam.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220213>  
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153155768024>

*Luis Porta \*\**  
 Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina  
 CONICET, Argentina  
 luporta@mdp.edu.ar

Recepción: 25 Enero 2018  
 Corregido: 27 Febrero Marzo 2018  
 Aprobación: 03 Marzo 2018

## RESUMEN:

Proponemos cuatro irrupciones a modo de epílogo, procuran tensiones y sentidos en relación con la tarea de educar y a la pedagogía que, en tanto registro conceptual, nos ofrezca líneas para habitar y pensar el mundo en que vivimos, pero también aquel que quisiéramos vivir. Múltiples reclamos y recetas resuenan para la educación en la era digital. Desde fines del siglo pasado las políticas de la educación se han movido entre dos vértices: crisis y reformas. Reformas de la escolaridad que se han puesto en marcha en los más diversos países y regiones que componen el mundo globalizado prometiendo respuestas a esta cuestión. Es en este clima de época que Biesta y Säfström proponen su manifiesto por la educación donde, como señalan, moverse entre lo que es y lo que no es, se ha vuelto la encrucijada para la escolaridad contemporánea. Probablemente, esta imagen sea una de las más globales del mundo globalizado. Claro está que sus efectos y afectos locales son múltiples y diversos. Este dossier se instala allí: habitar la palabra educacional, preguntarse por ella. Ello reclamando la necesidad imperiosa de manifestarse por la educación de un modo que nos permita escapar de una dualidad que no ha hecho más que minar a la escuela sin ofrecerle líneas con las que tejer otras tramas. Interrumpir es también el desafío para una teoría de la educación que procure escapar a la encrucijada manteniéndose en la tensión, desestabilizar el futuro reconociendo su apertura, abrir la posibilidad a diferentes potenciales futuros.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía, Futuro, Afección, Interrumpir, Crisis de la escolaridad.

## ABSTRACT:

We propose four irruptions as an epilogue, they seek tensions and meanings in relation to the task of education and pedagogy that, as a conceptual record, offers us lines to inhabit and think about the world in which we live, but also the one we would like to live. Multiple claims and recipes resonate for education in the digital age. Since the end of the last century, education policies have moved between two vertices: crisis and reforms. Reforms of schooling that have been launched in the most diverse countries and regions that make up the globalized world promising answers to this question. It is in this climate of time that Biesta and Säfström propose their manifesto for education where, as they point out, moving between what is and what is not, has become the crossroads for contemporary schooling. Probably, this image is one of the most global in the globalized world. Of course, its effects and local affections are multiple and diverse. This dossier is installed there: to inhabit the educational word, to ask about it. This calls for the imperative need to be manifested by education in a way that allows us to escape a duality that has done nothing but undermine the school without offering lines with which to weave other plots. Interrupting is also the challenge for a theory of education that tries to escape to the crossroads by staying in tension, destabilizing the future by recognizing its openness, opening the possibility to different future potentials.

**KEYWORDS:** Pedagogy, Future, Condition, Interrupt, Schooling crisis.

## I

Vivimos desde hace décadas proclamando la crisis de la educación, al punto que se volvió parte de un paisaje cotidiano que nos dice que algo no es como debería ser, pero sin claridad respecto del cómo ese debería ser. Cada nuevo comienzo de ciclo escolar los *massmedia* nos recuerdan aquello que la escuela no consigue hacer que, a la vez, involucra el reclamo por aquello que debería hacer y no hace. Docentes llamados a devenir *coachs*, escuelas llamadas a volverse lugares de gestión del saber, alumnos que deben ser ubicados como gestores de sus aprendizajes, todo ello en una escena en donde las agencias oficiales se reservan para sí la tarea de evaluar, pero asumen escasa responsabilidad por el hacer de la escuela.

Múltiples reclamos y recetas resuenan para la educación en la era digital. Desde fines del siglo pasado las políticas de la educación se han movido entre dos vértices: crisis y reformas. Reformas de la escolaridad que se han puesto en marcha en los más diversos países y regiones que componen el mundo globalizado prometiendo respuestas a esta cuestión. Es en este clima de época que Biesta y Säfström proponen su manifiesto por la educación donde, como señalan, moverse entre lo que es y lo que no es, se ha vuelto la encrucijada para la escolaridad contemporánea. Promediando el cuarto decenio del decreto de la crisis de la educación, esta parece haberse vuelto la imagen más estable de nuestra cotidianeidad. Un estado de situación que funciona en sí como enunciado, que llega como evaluación de lo que está siendo pero que a la vez actúa debilitando la vida en las aulas y el hacer de los docentes que, hace años realizan su tarea con esa sensación de que algo hacen mal. Probablemente, esta imagen sea una de las más globales del mundo globalizado. Claro está que sus efectos y afectos locales son múltiples y diversos.

Ese estado de vivir en inestabilidad e incertidumbre no es, desde ya, privativo de la escolaridad contemporánea. Sin necesidad de remover mucho nos encontraríamos con estos estados que devinieron enunciado. Una enunciación que se volvió anuncio y forma parte de un flujo constante sobre el que se elaboran hipótesis que en la lógica del diagnóstico se vuelve pronóstico. De modos muy diversos la crisis se volvió anuncio de lo que es, pero también premonición de lo por-venir; un presente que se hace en la lógica del riesgo que se solapa con un futuro incierto sobre el que deberemos operar para propiciar la reducción de daños.

La imagen del vivir siempre ya en riesgo, se asocia a un flujo que funciona como el curso dado de unos hechos, de una situación de vida, un estar de las cosas a las que debemos adaptarnos para desarrollarnos y mejorarnos. No se trata de superarlos ni evitar sino de aprender a ser en el riesgo, a gestionarnos. Vivimos en un mundo que lejos está de poder ni pretender dejar atrás la incertidumbre; esta se volvió tan estable como deseable. En otras palabras, se trata de una era que volvió al cambio *lei motiv*. Está claro que probablemente todo/as estaríamos de acuerdo en la necesidad de operar reformas en nuestra vida social como individual. Aquí no se trata de poner eso en cuestión, sino más bien detenerse en sus efectos. Uno de ellos quizá el más estable es que en tanto deber ser, nos arroja al flujo constante de lo efímero: el cambio en sí aparece como lo bueno, no podemos detenernos, quedarnos quietos, debemos mantenernos en movimiento. Es en ese momento, en que el contenido del cambio cede su lugar y cambiar deviene objetivo, acción en sí. Discutimos poco sobre el contenido de lo que debemos cambiar y mucho sobre el cambio en sí. Ello en una escena social como educativa, que desde fines del siglo XX no ha cesado de cambiar y no siempre en un sentido que pareciera gustarnos. De hecho, la polarización social y la creciente desigualdad sin duda son notas clave del cambio.

Crisis y cambio se volvieron tecnologías reguladoras de la vida social en general y educativa en particular (Grinberg, 2008). La educación y más aún la escuela quedó asociada a una institución que pareciera haber permanecido idéntica a sí misma en los últimos 200 años, donde la retórica reformista nos devuelve la crítica de la disciplina para mostrarnos el camino a seguir. Un reclamo que muchas veces queda más como una imagen fantasmagórica que recorre los debates sobre la escuela que como experiencia de la vida educacional

en las sociedades contemporáneas. Educación tradicional vs educación innovadora constituyen pares de las propuestas de reforma que funcionan verdades operativas difíciles de asir en el hacer escuela.

Es en este punto donde la necesidad de salirse de la disyuntiva entre lo “que no es y lo que es”, con la que Biesta y Säfström abordan su manifiesto por la educación, se vuelve un debate clave para fugar (fly away) de la contradicción en la que las escuelas y las reformas de la escolaridad se ven envueltas desde fines del siglo pasado. Al hacer esto no se trata de negar la necesidad de ocuparse de la educación ni siquiera de negar la necesidad de los cambios, más bien lo contrario. Este dossier se instaló allí: habitar la palabra educacional, preguntarse por ella. Ello reclamando la necesidad imperiosa de manifestarse por la educación de un modo que nos permita escapar de una dualidad que no ha hecho más que minar a la escuela sin ofrecerle líneas con las que tejer otras tramas.

Un manifiesto frente a una educación decretada entre lo que tiene que dejar de ser y un deber ser que se vuelve difícil de comprender y hacer en la vida diaria de las escuelas. Es en ese momento que Biesta y Säfström proponen ese manifestarse como una interrupción. Interrumpir el flujo de lo que se acepta, de lo dado procurando una pedagogía que sea capaz de detenerse a hablar en y por la educación. Esta es la invitación del manifiesto y la línea en que este dossier procuró asentarse.

## II

A continuación, proponemos cuatro irrupciones que procuramos abordar a modo de epílogo para seguir pensando tensiones y sentidos en relación con la tarea de educar y, a la pedagogía como campo de registro conceptual desde el que (co)habitamos el mundo que vivimos.

### **Primera irrupción: Manifestar(se) para interrumpir lo que es. Excursus sobre la educación y sus crisis contemporáneas**

La idea de crisis de vivir siempre ya en crisis se volvió, como señalamos, moneda corriente. La necesidad de adaptar a la educación a los cambios es, creemos, parte de las retóricas de las crisis que Biesta y Säfström denominan populares y que nos dejan frente al abismo de lo que es. Interrumpir. Es ahí donde instalan al manifiesto. Un manifiesto que no se propone ser programático. Interrumpir como un modo de frenar el flujo dado de las cosas en curso, esa sensación de que todo fluye, del vivir el presente sin más. Un interrumpir que creemos tiene los ecos de aquella imagen de Arendt (2001) que reclamaba la imperiosa necesidad del detenerse a pensar. Allí donde la ola de lo que es aparece como una marejada que embate y no parece dejar nada en pie, es allí cuando detenerse a pensar parece un buen comienzo. Ello, en el caso que nos ocupa, tanto ligado a la teoría de la educación como a la escolaridad contemporánea. Producir islas de pensamiento<sup>1</sup> en el flujo continuo de las crisis que amenazan con no dejar nada.

Una primera cuestión que resalta en la idea de crisis es aquella que nos deja viviendo con la sensación diaria de fragilidad. Una sensación que tal como la vivimos y nos atraviesa se solapa entre aquella vieja imagen del evento extraordinario, traumático (o ambos), que genera un quiebre en el curso de los hechos y nos obliga a parar junto con la sensación cotidiana de vivir en estado de equilibrio inestable. Retomando a Berlant (2011) la actual forma de vivir en crisis se parece más a esta segunda que denomina “crisis ordinaria”: aquello que se vuelve corriente y define unos ya-no-tan-nuevos ritmos de vida que devienen norma, forma, institución. Ese estado encuentra en los discursos gerenciales de la escolaridad las propuestas de volver a la escuela locus de gestión de aprendizajes produciendo sujetos capaces de revisarse a sí mismos permanentemente. Monitorear e intervenir (Rose, 2010) sobre nuestros egos deviene norma.

De muy diversos modos, la crisis de la escuela se volvió ordinaria y deja a las instituciones en un estado de cruel fragilidad que en muchos casos deviene callejón sin salida. Por un lado, por el optimismo cruel (Berlant,

2011) que porta, pero también, por la inestabilidad en que la escuela es llamada a educar. Un optimismo que en la escuela se vuelve particular porque tambalea entre el diagnóstico de lo que (no) es y la promesa de lo que debe ser, pero sin contar con las condiciones para hacerlo. El optimismo es aquel que empuja a docentes y estudiantes a llegar todos los días a la institución. Pero también y especialmente, en nuestra región nos devuelve permanentemente los efectos de un optimismo que se enfrenta diariamente con condiciones de escolarización que son en sí crueles, resultado de una crisis que se volvió norma<sup>2</sup>.

La crisis impacta en el sentido histórico que tenemos del presente (Berlant, 2011) así como de pasado y futuro. Vivir siempre-ya en crisis nos deja enfrentados a aceptar lo que es y a desarrollar habilidades para ajustarnos a las presiones que proliferan cuando los acontecimientos se apilan unos sobre otros. Ello, en un contexto donde el pasado aparece como lo tradicional de que fugar y las imágenes de futuro se despliegan como catástrofe que debemos gestionar. Es aquí donde cabe una genealogía que, en el siglo XXI al decir de Rose (2007), ya no se ocupe tanto de desestabilizar el presente como el futuro. En un presente donde todo fluye, se vuelve clave una cartografía que consiga desestabilizar el futuro reconociendo su apertura. Demostrar que no es un único futuro el que se escribe en el presente, abrir la posibilidad a diferentes potenciales futuros, que vivimos en el medio de múltiples historias: a “cartography of an emergent forms of life, and draft of a history of the potential futures it embodies” (5). En esa búsqueda puede ubicarse el manifiesto por la educación. Interrumpir ese flujo. Abrir las opciones de lo que es y no, es también el desafío para una teoría de la educación que procure escapar a la encrucijada, quizá como lo señalan Biesta y Säfströmy retoma Di Paolantonio, manteniéndose en la tensión. Ello, creemos, en varios sentidos.

La educación es la institución que ha tenido la función de preservar, de transmitir, de detenerse en el curso de los hechos para traer al presente los hilos del pasado con los que hacer posible el futuro. Desde fines del siglo XX nos quedamos en el callejón que nos arroja a la crítica no sólo de lo que es sino de lo que no es y que muchas veces es la antesala de las imágenes de catástrofe que suelen arrojar sobre el futuro tanto de los jóvenes, como de la vida social como escolar. Los cuestionamientos que desde la bibliografía del management y la gestión eficaz se realiza a la escolaridad que los autores denominan popular, funciona en esa lógica. Seguidamente, la inestabilidad a la que nos arroja la crisis ordinaria deja a la escolaridad viviendo en una cruel fragilidad que compone una parte importante de aquello que acontece entre lo que es y lo que no es. Como hemos presenciado a lo largo de años de trabajo en este terreno se hace muy difícil en la vida diaria de las escuelas actuar la enseñanza como gestión de los aprendizajes. En esta escena, manifestarse, interrumpir, irrumpir en el flujo de crisis ordinarias, detenerse a pensar probablemente sea el bastión para la (teoría de la) educación contemporánea.

### *Segunda irrupción: Manifestar(se) en la educación. El aparecer del sujeto y el problema de la libertad*

Como señalara Arendt (1996) la diagonal del presente se abre en el punto en que se encuentra con las líneas del pasado y del futuro. Es allí, en ese encuentro –en esa colisión entre pasado y futuro que se hace y hace posible al presente–; ese momento en que el sujeto puede aparecer en la escena. Sin ese punto quedamos arrojados al flujo indiferente de la temporalidad, señala la autora. La inserción del hombre es aquella que rompe el flujo unidireccional del tiempo a través de esa fuerza oblicua que ocurre entre el pasado infinito y el futuro infinito: una fuerza que nace en el choque entre ambas y que a la vez no tiene fin. Es aquí, creemos, donde el problema de la libertad en el que los autores ubican al manifiesto, nos posiciona en el lugar en el que ese detenerse, esa interrupción puede ocurrir en la educación. Esto es en esa colisión de fuerzas a la que refiere Arendt (1996): “esa pequeña senda sin tiempo que la actividad del pensamiento recorre dentro del espacio temporal de los mortales y donde las secuencias de pensamiento, de recuerdo y des premonición salvan todo lo que tocan de la ruina del tiempo histórico y biográfico. Este pequeño espacio intemporal dentro del corazón

mismo del tiempo, a diferencia del mundo de la cultura en que hemos nacido, sólo puede indicarse, pero no heredarse y transmitirse desde el pasado; cada nueva generación, cada nuevo ser humano, sin duda, en la medida en que se inserte entre el pasado infinito y un futuro infinito, de descubrirlo de nuevo y pavimentarlo con laboriosidad” (19). En otras palabras, la interrupción del flujo indiferente de la temporalidad ocurre en el momento de la colisión y, es ese el momento en el que sujeto aparece en la escena. Esta es la oportunidad infinita de la educación. Es la educación la que ocupa un lugar clave en esa colisión. Es ese lugar tan paradójal que posee, donde a la vez que tiene que construir lo nuevo, lo por-venir, debe hacerlo con las fuerzas del pasado. Sólo allí, en ese minuto, en ese lugar del choque es que se abre la brecha y el sujeto se encuentra en la posibilidad de aparecer.

Ahora es en la escuela (permítasenos que aquí hablemos de la escuela y no de la educación en un sentido más abstracto) que ese aparecer se hace diario. Un aparecer que ocurre con y frente a los otros que, como retoma Di Paolantonio a través de Blanchot, recuerda el lugar clave del otro en ese manifestarse, aquí en/por la educación.

La escuela en la era digital es, probablemente, uno de los pocos lugares en las que todos los días nos encontramos, miramos, tocamos con otros, con lo otro. Ese espacio/ momento en que uno se para frente al otro, va en encuentro con el otro, lo otro. Es en ese locus que puede ocurrir el aparecer del sujeto. El heme aquí, el hineni, el aquí estoy que Derrida retoma en su adiós a Levinas. El traumatismo, señala, del otro que sólo puede venir del otro y que proponemos se hace posible sólo cuando el sujeto aparece y puede decir aquí estoy.



**”Perfil de monte”**

técnica mixta  
Claudia Espinosa

Este es el punto de la libertad al que nos llevan Biesta y Säfströmen en el manifiesto; es el aparecer frente y ante los otros, ese traumatismo que hace posible la escuela y que, si aspiramos a vivir en una sociedad con otros, sin duda necesitamos que lo siga haciendo. Estar, pararse, hablar manifestarse ante y con el otro es un lugar clave para la escolaridad contemporánea. Manifestarse. Un aparecer del otro que reclama a ese otro

que es la palabra, el discurso diría Arendt (1996a), con el que los sujetos aparecen en la escena pública. Un aparecer que reclama de los conceptos con los que nos pensamos y pensamos lo otro, al otro. En el siglo XXI en la era de la crisis y el cambio, cuando la educación parece desvanecerse en la tarea de enseñar a surfear el mar de la información necesitamos recordarnos que el hombre se manifiesta en el discurso. La escuela es locus clave de realización de esa imagen del hineni, del estoy aquí frente a tí. Un estar con los otros, ante lo otro.

### *Tercera irrupción: Manifestar(se) en la estética de las afecciones*

Ese hineni, ese estar con y frente al otro involucra un modo de la afección que nos pone en la encrucijada y el desafío de experimentar el mundo de nuevo, una y otra vez, como una forma de “interrumpir lo que es del mundo, aquí y ahora”, plantea Di Paolantonio. La pregunta se abre a la potencia afectiva del ejercicio de la docencia como una manera de pensar educativamente afirma Mario Di Paolantonio en este dossier. A través de Le Breton (2010) cabe retomar la pregunta por el “maestro de sentido”, o, mejor aún la enseñanza del maestro de sentido que nos ayuda a tejer (y destejer) el problema de la libertad se posiciona Sebastián Plá. Ella reside en una relación con el mundo, en una actitud moral más que una colección de verdades envueltas en un contenido inmutable; apunta a una verdad particular que el alumno descubre en sí mismo, una apertura de sentido y de los sentidos en la cual el estudiante mismo se convierte en el artesano. Algo así como el registro que analizan José Yuni y Claudio Urbano, asociado a la “confluencia entre la razón y la pasión” o ese “retorno a lo pedagógico” que nos permite pensar a la educación como “acto performativo”. Como señala Coccia (2011) “vida sensible no es sólo lo que la sensación despierta en nosotros. Es el modo en que nos damos al mundo, la forma en la que somos en el mundo (para nosotros mismos y para los demás) y, a la vez, el medio en el que el mundo se hace cognoscible, factible y vivible para nosotros” (11). Afección y acto de volver cognoscible se vuelve cara de una moneda. Aquí es, donde manifestarse involucra reconocimiento, ver al otro: hay que aprender a mirar, porque estamos mirando poco. En una sociedad de altísima exposición, la paradoja es que es poco lo que vemos o nos animamos a ver al otro y es quizá por ello, lo que más necesitamos: atender una palabra devenida en presencia, escuchar su reclamo, confiar en sus posibilidades poiéticas, esto es confiar en sus posibilidades de acción. La centralidad de “otros espacios de producción de conocimiento” en palabras de Matos de Souza, Castaño Gaviria y de Souza en este dossier nos llaman a “ir a contravía” encontrando en la Filosofía negativa, la “pieza de resistencia” que nos permiten interceptar “otras corporeidades”

Es en este punto que cabe la pregunta por la educación, en general, y, por la enseñanza en particular, en tanto que, trama vincular que permita la producción de aquella urdimbre para que el otro se incorpore a la experiencia de aprendizaje, a modo del planteo de José Tranier, como “experiencias disruptivas” que nos remitan a la construcción de sentidos de “corte colonial e impertinente”: una “pedagogía situada y manifiesta”. Este es el sentido empático que implica re-conocer y re-conocerse en el otro como parte de sí y donde la enseñanza adquiere el sentido ético-político fundamental. Ello implica al decir de Day (2006) rechazar los enfoques minimalistas de la enseñanza que consisten en limitarse a cumplir con el trabajo, en tanto la tarea de educar es portadora de un compromiso ético-político que conlleva su implicación intelectual y emocional. Aún más cuando vivimos un tiempo en que la palabra como bien común, aquel hilván resistencial, y la ausencia de la pregunta por el sentido parecen estar en retirada: la palabra y el sentido, los que han determinado ese paisaje de *vulnerabilidad antropológica*. Una suerte de des-subjetivación que fragmenta, anonimiza y despotencia a los sujetos volviéndolos vulnerables. Aquí cabe la posibilidad de manifestarse participando en una tarea que *per se* es colectiva y por tanto no deja de cuestionar la trama vincular que involucra al otro y la posibilidad de que se incorpore en tanto que otro. Una creación de conocimientos desde en palabras de Alves, Louzada, Chagas y Nunes Caldas a partir de que “los muchos –en términos colectivos– ‘todavía no es’ en educación”.

El hecho educativo es un hecho cultural que puede ofrecer “suelo y cobijo” para la intemperie y el desasosiego; esto es “una educación que recupere el lazo con el otro implica un modelo educativo que *priorice*

*la relación afectiva* como modo de constituir espacios adecuados para la transmisión, recepción y circulación de los saberes” (Colombani, 2014, p. 138)<sup>3</sup>. “Existir con otros”, explicita Julieta Armella, en términos de la “Comunidad como posibilidad”. Es allí donde algo del verbo *therapeuo* aparece en la escena. Una acción a la cura que involucra también la idea del cuidado, del velar por el otro, velar al otro, cuidar al otro. Cuidarlo y cuidarse. La educación sin duda tiene algo de ello, esa cura que involucra el cuidado: “si hay algo que nos puede proteger y cuidar, son los afectos”<sup>4</sup>. El encuentro con el otro, con la palabra, que es en sí la educación, reclama ocuparse de esa tensión.

#### *Cuarta irrupción: Manifestar(se) en la pedagogía*

Una cuestión que la educación enfrenta a diario es que en su hacerse necesita todos los días encontrarse con alguna idea de futuro que le permita pararse en el hoy pensando no sólo que hay un mañana sino que éste puede ser mejor que hoy. Desde aquella imagen de la *paideia*, la tarea de educar ha conformado distintas aristas de ese ideal. Ahora como bien lo señalan Biesta y Säfström, ese pararse en lo que aún no es, nos deja cada vez más cerca de un ideal que funciona más como reclamo que como ideal.

La educación, quizá como ningún otro hacer, puede prescindir de una promesa que sólo puede realizarse pronunciándose respecto del mañana. Es en este punto, que el manifiesto instala quizá una de las tensiones clave de este dossier. Cómo trabajar una promesa para la educación que pueda escapar de la encrucijada a la que, como señalan Biesta y Säfström, nos arroja a pensar a la educación en esa contradicción. Por ello debemos permanecer en la tensión, insiste Mario Di Paolantonio.

Una tensión sobre la que podemos ocuparnos si seguimos una pista que nos ofrecen Deleuze y Guattari. Como señalan en su desarrollo de una geofilosofía, la noción de utopía<sup>5</sup> remite a un lugar que no tiene lugar, *no-where*. Los autores proponen como un juego de palabras reposicionar esta cuestión en el *now-here*, aquí y ahora. Es en ese lugar que la noción de libertad adquiere un espesor diferente. No como aquello que no tenemos y debemos dar o alcanzar, sino en línea con Biesta y Säfström, como el ejercicio pleno de la libertad en el aquí y ahora; en el heme aquí con y frente a ti, señalamos en este epílogo.

La educación y, como señalan los autores en el manifiesto, también la teoría de la educación, deben vérselas con estas cuestiones. En la región, la pregunta por la teoría de la educación se ve signada, como Yuni y Urbano lo proponen, desde los años sesenta por la impronta del debate entre pedagogía y ciencias de la educación. De hecho, desde que el desarrollismo de la mano de la alianza para el progreso y en una recepción *sui generis* de la teoría del capital humano han tenido lugar en América Latina, esa puja instrumental atraviesa debates y políticas. Más específicamente, las reformas que desde los años sesenta del siglo pasado se han venido poniendo en marcha, así como específicamente los cambios que nos llevaron a las ciencias de la educación, nos han tenido como protagonistas y testigos de los modos en que aquellas miradas que Biesta y Säfström denominan populares e instrumentales han orientado, con algunos vaivenes, de modo programático a la educación. Ello en un marco de debates que, desde fines del siglo pasado, viene adquiriendo cada vez más fuerza en la búsqueda de una teoría de la educación.

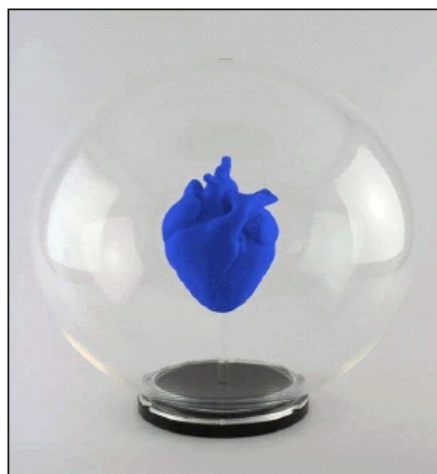
Nuevamente en la región, en esa línea, la Pedagogía ha ido ganando espacio. Como señala Di Paolantonio recuperando a Derrida, la educación “nos pide a gritos incitantemente: ‘si vos querés leerme y oírme, debes entenderme, conocerme, interpretarme, traducirme, y de ahí, al responderme y hablarme, debes empezar a hablar en mi lugar, y por lo tanto comenzar a citarme, cambiarme y extenderme a través de la multiplicación interpretativa (Derrida, 1991: 201-202)”. Es aquí, donde el manifiesto interrumpe procurando una palabra que escuche.

Probablemente mucho se trate de eso. Luego de años de crisis y reformas aquello que nos queda es escuchar, leer y oír a la educación y a quienes a diario hacen escuela. La cuestión es si conseguiremos una pedagogía que consiga hacerlo, encontrar una voz para la educación que sea capaz de una promesa en el aquí y ahora; que

sea capaz de poner palabra allí donde la gestión del saber vuelve a la educación una misión imposible y nos arroja al mar de la información y a los docentes volverse motores de búsqueda.

Es en este flujo que necesitamos encontrarnos con la pedagogía, hablar/nos. No tanto para decir a la escuela aquello que no hace o debería hacer, sino para escuchar y detenerse en el flujo de diagnósticos que devienen pronósticos y no hacen más que debilitar la tarea diaria de educar. En él mientras tanto, nos encontramos con adultos y jóvenes que renuevan su apuesta por la escolaridad que esperan que algo de lo que allí acontece los acerque a conocer y saber. Manifestar(se), interrumpir, procurar algún lugar en el que sea posible detenerse a pensar, esperando que en el flujo de crisis-cambio la escuela tenga alguna posibilidad de interrumpir, producir alguna diferencia.

### III AZULES Y ROJOS



Estas manifestaciones polifónicas (Porta y Flores, 2018) que propusimos, a partir de las relecturas del manifiesto cristaliza sentidos. Sentidos que ponen afecciones en el centro de la escena. Si pudiéramos representar los colores de las afecciones, estos no serían igual para todos: podría el mar ser azul y podríamos asociar el amor con el mar. Las dos obras que acompañan el final de este texto pertenecen a Yves Klein quien creó un tono azul que nunca había existido antes. Afirma Sooke que, un día de verano en 1947, tres muchachos estaban sentados en una playa de Niza en el sur de Francia. Para matar el tiempo, decidieron hacer un juego y repartir el mundo entre ellos. Uno eligió el reino animal, otro el reino de las plantas. Antes de tumbarse y contemplar el infinito azul del cielo, el tercer joven escogió el reino mineral. Luego, con la alegría de alguien que ha decidido repentinamente qué destino darle a su vida, se dirigió a sus amigos y anunció: “El cielo azul es mi primera obra de arte”. Ese hombre era Yves Klein (Sooke, 2014).



Las pinturas monocromáticas azules de Klein “no son pinturas, sino experiencias, pasadizos que conducen hacia el vacío”, afirma Kerry Broucher curador de la gran retrospectiva Yves Klein: *With the Void, Full Powers*, en el Museo Hirshhorn de Washington DC en 2010 (Sooke, 2014). De la misma manera que esos pasadizos nos conducen al vacío en la obra de Klein, el habitar la experiencia de las lecturas y relecturas del manifiesto nos pone en la mayor experiencia de un ser humano. Sumergirnos en esos pasadizos, andar por esos laberintos nos hace emerger un poco mejores al mundo. Un viaje, una travesía en la que el mar no es necesariamente azul en su representación. Y la pasión no inevitablemente roja.



**“Olivillos del medanal”**

mix technique  
Claudia Espinosa

We have been living for decades proclaiming the crisis of education, to the point that it became part of a daily landscape that tells us that something is not as it should be, but without clarity about how that should be. Each new beginning of the school year the mass media remind us of what the school does not manage

to do that, at the same time, involves the demand for what it should do and what it does not do. Teachers called to become coaches, schools called to become places of knowledge management, students who must be located as managers of their learning, all in a scene where official agencies reserve for themselves the task of evaluating, but assume little responsibility for doing the school.

Multiple claims and recipes resonate for education in the digital age. Since the end of the last century, education policies have moved between two vertices: crisis and reforms. Reforms of schooling that have been launched in the most diverse countries and regions that make up the globalized world promising answers to this question. It is in this climate of time that Biesta and Säfström propose their manifesto for education where, as they point out, moving between what is and what is not, has become the crossroads for contemporary schooling. Averaging the fourth decade of the decree of the education crisis, this seems to have become the most stable image of our daily life. A state of affairs that functions in itself as a statement, which comes as an evaluation of what is being, but at the same time acts to weaken life in the classroom and teachers who, years ago, perform their task with that feeling of something is wrong. Probably, this image is one of the most global in the globalized world. Of course, its effects and local affections are multiple and diverse.

This state of living in instability and uncertainty is not, of course, exclusive of contemporary schooling. Without needing to remove much we would find these states that became enunciated. An enunciation that became an announcement and is part of a constant flow on which hypotheses are made that in the logic of diagnosis becomes prognosis. In very different ways, the crisis became an announcement of what it is, but also a premonition of what is to come; a present that is made in the logic of risk that overlaps with an uncertain future on which we must operate to promote the reduction of damages.

The image of living always at risk is associated with a flow that functions as the given course of events, of a life situation, a being of the things to which we must adapt to develop and improve ourselves. It is not about overcoming them or avoiding them but about learning to be at risk, to manage ourselves. We live in a world that is far from power or pretend to leave behind uncertainty; it became as stable as desirable. In other words, it is an era that returned to *lei motiv* change. It is clear that probably all of us would agree on the need to operate reforms in our social life as individuals. This is not about putting that in question, but rather dwelling on its effects. One of them perhaps the most stable is that as long as it should be, it throws us into the constant flow of the ephemeral: the change itself appears as the good, we cannot stop, stay still, we must keep moving. It is at that moment, when the content of change gives way and change becomes objective, action itself. We discuss little about the content of what we should change and a lot about the change itself. This is in a social as well as educational scene, which since the end of the 20th Century has not stopped changing and not always in a sense that seems to please us. In fact, social polarization and growing inequality are undoubtedly key notes of change.

Crisis and change became regulatory technologies of social life in general and educational in particular (Grinberg, 2008). Education and even more the school was associated with an institution that seems to have remained identical to itself in the last 200 years, where reformist rhetoric gives us back the criticism of the discipline to show us the way forward. A claim that often remains more like a phantasmagorical image that runs through the debates about school than as an experience of educational life in contemporary societies. Traditional education vs. innovative education are pairs of reform proposals that work operational truths difficult to grasp in doing school.

It is at this point that we need to get out of the dilemma between “what is not and what is”, with which Biesta and Säfström address their manifesto for education, becomes a key debate to escape (fly away) from the contradiction in which schools and the reforms of schooling. Doing this does not mean denying the need to deal with education or even denying the need for changes, rather the opposite. This dossier settled there: to inhabit the educational word, to ask about it. This calls for the imperative need to be manifested by education in a way that allows us to escape a duality that has done nothing but undermine the school without offering lines with which to weave other plots.

A manifesto in front of an education decreed between what it has to stop being and a must be that it becomes difficult to understand and to do in the daily life of the schools. It is at that moment that Biesta and Säfström propose that manifesting as an interruption. To interrupt the flow of what is accepted, of the given by procuring a pedagogy that is capable of stopping to speak in and for education. This is the invitation of the manifesto and the line in which this dossier tried to settle.

## II

Next, we propose four irruptions that we try to approach as an epilogue to continue thinking tensions and senses in relation to the task of educating, and to pedagogy as a field of conceptual record from which we (co)inhabit the world we live.

### **First irruption: Manifest to interrupt what is. Excursus on education and its contemporary crises**

The idea of crisis of living always already in crisis became, as we have pointed out, common currency. The need to adapt education to changes is, we believe, part of the rhetoric of crises that Biesta and Säfström call popular and that leave us facing the abyss of what is. Interrupt. That's where they install the manifesto. A manifesto that does not intend to be programmatic. Interrupting as a way to stop the given flow of things in progress, that feeling that everything flows, to live the present without more. An interruption that we believe has the echoes of that image of Arendt (2001) that claimed the urgent need to stop and think. Where the wave of what is appears as a swell that hits and does not seem to leave anything standing, it is there when stopping to think seems a good start. This, in the case that occupies us, as much linked to the theory of education as to contemporary schooling. Produce islands of thought –We have taken care of this image in Grinberg (2013)– in the continuous flow of crises that threaten to leave nothing behind.

A first question that stands out in the idea of crisis is that which leaves us living with the daily sensation of fragility. A sensation that as we live it and crosses us overlaps between that old image of the extraordinary event, traumatic (or both), which generates a break in the course of events and forces us to stop along with the daily sensation of living in a state of unstable equilibrium. Returning to Berlant (2011) the current way of living in crisis is more like this second that called “ordinary crisis”: that which becomes current and defines some already-not-so-new rhythms of life that become standard, form, institution. This state finds in the management discourses of schooling the proposals to return to the locus school of learning management producing subjects capable of reviewing themselves permanently. Monitor and intervene (Rose, 2010) about our egos becomes the norm.

In very different ways, the crisis of the school became ordinary and leaves the institutions in a state of cruel fragility that in many cases becomes a dead end. On the one hand, because of the cruel optimism (Berlant, 2011) that it carries, but also because of the instability in which the school is called to educate. An optimism that in the school becomes particular because it falters between the diagnosis of what is (not) and the promise of what should be, but without the conditions to do so. Optimism is the one that pushes teachers and students to arrive every day at the institution. But also and especially, in our region, it permanently returns the effects of an optimism that is faced daily with conditions of schooling that are in themselves cruel, result of a crisis that became norm<sup>1\*</sup>.

The crisis impacts the historical sense we have of the present (Berlant, 2011) as well as past and future. Living always-already in crisis leaves us faced with accepting what is and developing skills to adjust to the pressures that proliferate when events are stacked on top of each other. This, in a context where the past appears as the traditional thing to flee from and images of the future unfold as a catastrophe that we must

manage. This is where a genealogy fits that, in the century XXI to the saying of Rose (2007), no longer worry so much about destabilizing the present as the future. In a present where everything flows, a cartography becomes key that manages to destabilize the future recognizing its openness. Demonstrate that it is not a single future that is written in the present, open the possibility to different future potentials, that we live in the middle of multiple stories: a “cartography of an emergent forms of life, and draft of a history of the potential futures it embodies” (5). In this search the manifesto for education can be located. Interrupting that flow. Open the options of what is and what is not, it is also the challenge for a theory of education that tries to escape to the crossroads, perhaps as Biesta and Säfström point out and Di Paolantonio retakes, staying in tension. This, we believe, in several ways.

Education is the institution that has had the function of preserving, of transmitting, of stopping in the course of events to bring to the present the threads of the past with which to make the future possible. Since the end of the twentieth century we are left in the alley that throws us to criticism not only of what is but of what is not and that often is the prelude to the images of catastrophe that tend to be thrown on the future of young people, both in their social and school life. The questions that from the bibliography of management and effective management is made to the schooling that the authors call popular, works in that logic. Next, the instability to which the ordinary crisis throws us leaves schooling living in a cruel fragility that composes an important part of what happens between what is and what is not. As we have witnessed over years of work in the field, it is very difficult in the daily life of schools to act as teaching as management of learning. In this scene, manifesting, interrupting, breaking into the flow of ordinary crises, stopping to think is probably the bastion for the (theory of) contemporary education.

### *Second irruption: Manifest in education. The appearance of the subject and the problem of freedom*

As Arendt (1996) points out, the diagonal of the present opens at the point where the lines of the past and the future meet. It is there, in that encounter –in that collision between past and future that the present is made and makes possible–; that moment when the subject can appear in the scene. Without that point we are thrown into the indifferent flow of temporality, says the author. The insertion of man is one that breaks the unidirectional flow of time through that oblique force that occurs between the infinite past and the infinite future: a force that is born in the clash between the two and that, at the same time, has no end. It is here, we believe, that the problem of freedom in which the authors place the manifesto places us in the place where that stop, that interruption can occur in education. This is in that collision of forces that Arendt (1996) refers to: “that little timeless path that the activity of thought travels within the temporal space of mortals and where the sequences of thought, memory and des premonition save everything that touch of the ruin of historical and biographical time This small timeless space within the very heart of time, unlike the world of culture in which we were born, can only be indicated but not inherited and transmitted from the past, each new generation, each new human being, without a doubt, insofar as it is inserted between the infinite past and an infinite future, to discover it again and pave it with industriousness” (19). In other words, the interruption of the indifferent flow of temporality occurs at the moment of the collision and, that is the moment in which the subject appears in the scene. This is the infinite opportunity of education. It is education that occupies a key place in this collision. It is that paradoxical place that it possesses, where at the same time that it has to build the new, the future, it must do so with the forces of the past. Only there, in that minute, in that place of shock is that the gap opens and the subject finds himself in the possibility of appearing.

Now it is at school (let us talk here about school and not about education in a more abstract sense) that it appears daily. An appearance that occurs with and in front of the others that, as Di Paolantonio takes up through Blanchot, recalls the key place of the other in that manifestation, here in / for education.

School in the digital age is probably one of the few places we meet every day, we look, we touch with others, with the other. That space / moment in which one stands in front of the other, goes in encounter with the other, the other. It is in this locus that the appearance of the subject can occur. Here I am, the hineni, that here I am that Derrida resumes his farewell to Levinas. Traumatism, he says, of the other that can only come from the other and that we propose becomes possible only when the subject appears and can say here I am.



**"Forest landscape in La Pampa"**

mix technique  
Claudia Espinosa

This is the point of freedom to which Biesta and Säfström lead us in the manifesto; it is the appearance in front of the others, that traumatism that makes school possible and that, if we aspire to live in a society with others, we undoubtedly need to continue doing so. To be, to stop, to speak, to speak in front of and with the other is a key place for contemporary schooling. To manifest. One appearance of the other that claims to that other one that is the word, the speech, Arendt (1996a) would say, with which the subjects appear in the public scene. An appearance that claims the concepts with which we think and think the other, the other. In the 21st century, in the era of crisis and change, when education seems to disappear in the task of teaching how to surf the sea of information, we need to remind ourselves that man manifests himself in discourse. The school is the key locus of realization of that image of the hineni, I am here in front of you. One being with the others, before the other.

### *Third irruption: Manifest in the aesthetics of the affections*

That hineni, that being with and facing the other involves a mode of affection that puts us at the crossroads and at the challenge of experiencing the world again, again and again, as a way of "interrupting what is of the world, here and now", Di Paolantonio says. The question opens up to the affective power of the exercise of teaching as a way of thinking educatively affirms Mario Di Paolantonio in this dossier. Through Le Breton

(2010) we must return to the question of the “teacher of meaning”, or, better still, the teaching of the teacher of meaning that helps us to weave (and unravel), the problem of freedom, where Sebastián Plá is positioned. It resides in a relationship with the world, in a moral attitude rather than a collection of truths wrapped in immutable content; points to a particular truth that the student discovers in himself, an opening of sense and of the senses in which the student himself becomes the artisan. Something like the record analyzed by José Yuni and Claudio Urbano, associated with the “confluence between reason and passion” or that “return to the pedagogical” that allows us to think of education as “performative act”. As Coccia (2011) points out “sensible life is not only what the sensation awakens in us. It is the way we give ourselves to the world, the way we are in the world (for ourselves and for others) and, at the same time, the environment in which the world becomes knowable, feasible and livable for us”(11).

Affection and act of becoming knowable becomes the face of a coin. Here is where manifesting involves recognition, seeing the other: we must learn to look, because we are looking at little. In a society with a very high level of exposure, the paradox is that we see little or we encourage each other to see each other and that is perhaps what we need most: to attend to a word that comes before us, listen to its claim, trust in its poietic possibilities, this is to trust in your possibilities of action. The centrality of “other areas of knowledge production” in the words of Matos de Souza, Castaño Gaviria and de Souza call us, in this dossier, to “go against” finding in the negative Philosophy, the “piece of resistance” that allow us to intercept “Other corporeities”.

It is at this point that the question is asked about education, in general, and, for teaching in particular, as a linking plot that allows the production of that warp so that the other can be incorporated into the learning experience, in a way of José Tranier’s proposal, as “disruptive experiences” that refer us to the construction of “colonial and impertinent court” meanings: a “situated and manifested pedagogy”. This is the empathic sense that implies re-knowing and reknowing oneself in the other as part of oneself and where the teaching acquires the fundamental ethical-political sense. This implies that Day (2006) rejects the minimalist approaches to teaching that consist of simply completing the work, while the task of educating is the bearer of an ethical-political commitment that entails its intellectual and emotional involvement. Even more, when we live in a time when the word as a common good, that resilient stubble, and the absence of the question of meaning seem to be in retreat: the word and the sense, those that have determined that landscape of *anthropological vulnerability*. A sort of de-subjectification that fragments, anonymizes and despotens the subjects, making them vulnerable. Here it is possible to manifest participating in a task that per se is collective and therefore does not stop questioning the linking plot that involves the other and the possibility of being incorporated as another. A creation of knowledge from the words of Alves, Louzada, Chagas and Nunes Caldas “the many –in collective terms– ‘it is not still in education.”

The educational fact is a cultural fact that can offer “soil and shelter” for the inclemency and the restlessness; this is “an education that recovers the link with the other implies an educational model that prioritizes the affective relationship as a way of constituting adequate spaces for the transmission, reception and circulation of knowledge” (Colombani, 2014, p.)<sup>2\*</sup>.

“Existing with others”, explains Julieta Armella, in terms of “Community as a possibility”. It is there where something of the verb *therapeuo* appears in the scene. An action to the cure that also involves the idea of caring, watching over the other, watching over the other, taking care of the other. Take care and take care of yourself. Education certainly has something of it, that cure that involves care: “if there is something that can protect and care for us, it is the affection”<sup>3\*</sup>. The encounter with the other, with the word, which is education itself, demands to take care of that tension.

### *Fourth irruption: To manifest in pedagogy*

One issue that education faces on a daily basis is that in its development it is necessary every day to find some idea of the future that will allow it to stop in today, thinking not only that there is a tomorrow, but that this can be better than today. From that image of the *paideia*, the task of educating has shaped different edges of that ideal. Now, as Biesta and Säfström point out, that standing on what is not yet, leaves us closer and closer to an ideal that works more as a claim than as an ideal.

Education, perhaps like no other action, can dispense with a promise that can only be made by pronouncing itself regarding tomorrow. It is at this point, that the manifesto perhaps installs one of the key tensions of this dossier. How to work a promise for education that can escape the crossroads to which, as Biesta and Säfström point out, throws us to think about education in that contradiction. That is why we must remain in tension, insists Mario Di Paolantonio.

A tension that we can take care of if we follow a track that Deleuze and Guattari offer us. As they point out in their development of a *geofilosofía*, the notion of *utopia*<sup>4\*</sup> refers to a place that has no place, no-where. The authors propose how a word game reposition this question in the now-here, here and now. It is in that place that the notion of freedom acquires a different thickness. Not as what we do not have and must give or achieve, but in line with Biesta and Säfström, as the full exercise of freedom in the here and now; In the here I am with and in front of you, we point out in this epilogue.

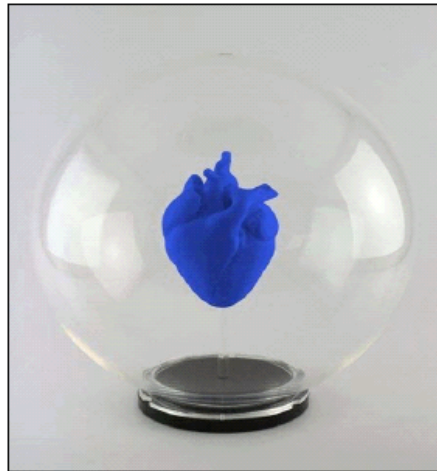
Education and, as the authors point out in the manifesto, also the theory of education, must deal with these issues. In the region, the question about the theory of education is signaled, as Yuni and Urbano propose, since the Sixties by the imprint of the debate between pedagogy and education sciences. In fact, since the developmentalism of the hand of the alliance for progress and in a *sui generis* reception of the theory of human capital have taken place in Latin America, that instrumental struggle goes through debates and policies. More specifically, the reforms that have been underway since the Sixties of the last Century, as well as specifically the changes that brought us to the sciences of education, have had us as protagonists and witnesses of the ways in which those views Biesta and Säfström called popular and instrumental have oriented, with some swings, programmatically to education. This is a framework of debates that, since the end of the last Century, has been gaining strength in the search for a theory of education.

Again in the region, in that line, Pedagogy has been gaining space. As Di Paolantonio points out, recovering Derrida, education “asks us shouting invitingly: ‘if you want to read and hear me, you must understand me, know me, interpret me, translate me, and from there, when you answer me and talk to me, you must start talking in my place, and therefore begin to quote, change and extend me through interpretive multiplication (Derrida, 1991: 201-202)”. It is here, where the manifesto interrupts seeking a word that listens.

Probably a lot is about that. After years of crisis and reforms, what we have left is to listen, read and listen to education and to those who make school every day. The question is whether we will get a pedagogy that manages to do it, find a voice for education that is capable of a promise in the here and now; that is able to put a word where the management of knowledge returns to education an impossible mission and throws us into the sea of information and teachers become search engines.

It is in this flow that we need to meet with pedagogy, talk / talk to us. Not so much to tell the school what it does not do or should do, but to listen and stop in the flow of diagnoses that become forecasts and do nothing but weaken the daily task of educating. In it meanwhile, we find adults and young people who renew their commitment to schooling that they hope that something that happens there brings them closer to know and know. To manifest, interrupt, procure some place in which it is possible to stop to think, hoping that in the flow of crisis-change the school has some possibility to interrupt, produce a difference.

### III BLUES AND REDS



These polyphonic manifestations (Porta and Flores, 2018) that we proposed, from the re-readings of the manifest crystallizes senses. Senses that put affections in the center of the scene. If we could represent the colors of the affections, these would not be the same for everyone: the sea could be blue and we could associate love with the sea. The two works that accompany the end of this text belong to Yves Klein who created a blue tone that had never existed before. Sooke states that, one summer day in 1947, three boys were sitting on a beach in Nice in southern France. To kill time, they decided to make a game and spread the world among them. One chose the animal kingdom, another the kingdom of plants. Before lying down and contemplating the infinite blue of the sky, the third young man chose the mineral kingdom. Then, with the joy of someone who has suddenly decided what destiny to give his life, he addressed his friends and announced: “The blue sky is my first work of art.” That man was Yves Klein (Sooke, 2014).



Klein’s monochromatic blue paintings “are not paintings, but experiences, passages that lead to emptiness”, says Kerry Brougher curator of the great retrospective Yves Klein: With the Void, Full Powers, at the Hirshhorn Museum in Washington DC in 2010 (Sooke, 2014). In the same way that these passages lead us to the void in Klein’s work, to inhabit the experience of readings and re-readings of the manifesto puts us in the greatest experience of a human being. To immerse ourselves in those passages, to walk through these labyrinths makes us emerge a little better to the world. A trip, a journey in which the sea is not necessarily blue in its representation. And the passion is not inevitably red.



”Olivillos del medanal”

mix technique  
Claudia Espinosa

## REFERENCIAS

1. Arendt, H. (1996a) *La condición humana*. Paidós, Buenos, México, Madrid.
2. Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones península, España.
3. Arendt, H. (2001b) *Eichmann en Jerusalem. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen editorial, España.
4. Coccia, E. (2011) *La vida sensible*, Buenos Aires: Marea.
5. Colombani, C. (2014). La construcción del “entre” en el espacio educativo. En Revista *Entramados. Educación y sociedad*, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Año 1, N° 1, 2014. pp. 137-144.
6. Day, C. (2006) *Pasión por enseñar*, Barcelona: Narcea.
7. Derrida, J. (1998) *Adios a Levinas*, Madrid: Editorial Trota.
8. Grinberg, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
9. Grinberg, S. (2011) “La conjura del ADN”. En, AA.VV., Cuadernos de trabajo N°1. *Biopolítica. Gubernamentalidad, educación, seguridad*, UNIPe: Editorial Universitaria, Buenos Aires, pags. 13-24.
10. Grinberg, S. (2011) “Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection”, *Emotion, Space and Society*, ISSN: 1755-4586. Elsevier. Netherlands pags. Volume 4, Issue 3, August 2011, Pages 160–171.
11. Grinberg, S. (2013) “Sociedad de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management. Hacia una genealogía.” *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, Año 5 | Número 8 | Diciembre de 2013, ISSN 2219-1631, 86-97.
12. Le Breton, D. (2010) *Cuerpo sensible*. Bogotá: Metales pesados.
13. Rose, N. (2007) *The politics of life itself*. Princeton University Press, Princeton and Oxford, USA.
14. Porta, L. y Flores, G. (2017) Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica, en: *Revista Brasileira de Pesquisa Autobiográfica*. Salvador, Brasil. ISSN 2525-426X. V 2, N° 6, p. 683-697. Septiembre-diciembre de 2017.

15. Rose, N. (2010) “Screen and intervene’: governing risky brains”, en, *History of the Human Sciences* Vol. 23 No. 1 pp. 79–105, UK: Sage publications.
16. Sooke, A. (2014). “Yves Klein: el hombre que inventó un color azul”, en: *Especial para BBC Cultura*. <https://www.almacosta.wordpress.com/?s=sooke>. Fecha de consulta: 11/02/2018, 15:33 hs.

## NOTAS

\* Investigadora del CONICET en UNSAM, donde dirige el Centro de Estudios de Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI, Escuela de Humanidades) y es Prof. titular regular de Sociología de la Educación. Es también Profesora titular regular de Pedagogía y coord. Área sociopedagógica, UACO-UNPA. Argentina | [sgrinber@unsam.edu.ar](mailto:sgrinber@unsam.edu.ar).

\*\* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina e Investigador Independiente de CONICET. Es Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa. Desde el año 2003 dirige en “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC) y desde el año 2015 es Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed). Argentina | [luporta@mdp.edu.ar](mailto:luporta@mdp.edu.ar).

1 Sobre esta imagen nos hemos ocupado en Grinberg (2013).

2 Escuelas cuya infraestructura tanto edilicia como pedagógica dejó de ser crisis para volverse paisaje ordinario de la vida diaria de las instituciones (Grinberg, 2011) y que arroja a los docentes a devenir superdocentes (Bussi y Grinberg, en prensa).

3 La cursiva es nuestra.

4 Entrevista a Cecilia Colombani, Profesora de Filosofía Antigua. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata en el marco de una investigación vinculada a las prácticas de enseñanza desde una perspectiva biográfico-narrativa. 2017.

5 Cabe señalar que se trata de un término creado por Moro en el comienzo del siglo XVI. Utopía es el nombre que le otorga a una isla, del aquel entonces “nuevo mundo”, que según Rafael protagonista del libro era la prueba del funcionamiento de una sociedad justa. Paradojalmente el nombre de esa isla utopía en ingles no-where, no lugar.

1\* Schools whose infrastructure, both edilicia and pedagogical, ceased to be a crisis to become an ordinary landscape of the daily life of institutions (Grinberg, 2011) and which leads teachers to become superteachers (Bussi and Grinberg, in press).

2\* Italic is ours.

3\* Interview with Cecilia Colombani, Professor of Ancient Philosophy. Faculty of Humanities. National University of Mar del Plata within the framework of an investigation linked to teaching practices from a biographical-narrative perspective. 2017.

4\* It should be noted that it is a term created by Moro at the beginning of the Sixteenth Century. Utopia is the name given to an island, then “new world”, which according to Rafael, the book’s protagonist, was proof of the functioning of a just society. Paradoxically the name of that island Utopia in English no-where, no place.