

“La organización vence al tiempo”. Un estudio de los dispositivos pedagógicos socio estatales en contexto de pobreza urbana en Argentina.

Aguirre, Elías.

Cita:

Aguirre, Elías (2021). *“La organización vence al tiempo”*. Un estudio de los dispositivos pedagógicos socio estatales en contexto de pobreza urbana en Argentina. Primer Congreso Latinoamericano de Trabajo Social de la UNVM. VII Jornadas Regionales de Trabajo Soc. IAPCS - UNVM, Villa María.

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/primer.congreso.latinoamericano.de.trabajo.social.de.la.unvm.vii.jornadas.regionales.de.trabajo.soc/15>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/exNH/Nur>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.

EJE 2: EDUCACIÓN

Autor único: Elías Gonzalo Aguirre

Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)- Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas (LICH)- CONICET . aguirre.elias.gonzalo@gmail.com (CP 1650).

Profesor en Ciencias Políticas (IMESFD CAPACYT). Especialista en gestión y planeamiento de la educación (UNTREF). Becario doctoral en temas estratégicos (UNSAM-CONICET). Docente en escuelas secundarias y de institutos superiores de formación docente.

“La organización vence al tiempo”. Un estudio de los dispositivos pedagógicos socio estatales en contexto de pobreza urbana en Argentina

Resumen

La presente ponencia¹ tiene por objeto describir las tensiones y controversias que se desarrollan en la provincia de Chaco (Argentina) en torno a la conformación de dispositivos pedagógicos socio estatales en contexto de pobreza urbana a partir del año 2012. Estos dispositivos, bajo la denominación oficial de Escuelas Públicas de Gestión Social (EPGS), son el resultado previo de la constitución de propuestas pedagógicas articuladas informalmente por movimientos sociales chaqueños, principalmente de trabajadores/as desocupados/as, en zonas urbanas afectadas estructuralmente por las condiciones de pobreza. A partir del año 2012, y con el antecedente de la sanción de la Ley de Educación Nacional n° 26206 (LEN), estos movimientos encuadran sus ofertas educativas en el marco de la gestión social y la gestión cooperativa siendo reconocidos oficialmente por el Estado e inaugurando un nuevo tiempo de relaciones. No obstante ello, y desde los estudios de gubernamentalidad, en esta ponencia se plantea como hipótesis que estas relaciones político-educativas expresarían nuevas estrategias de gobierno a la distancia, donde el Estado transfiere a las comunidades, la responsabilidad de garantizar educación a través de EPGS. Con un enfoque cualitativo, el estudio se ha centrado en entrevistas en profundidad a actores de las EPGS, autoridades estatales provinciales, el análisis documental de textos legales, así como de producciones

¹ Este trabajo es el resultado del análisis de las tareas de investigación realizadas para la titulación de Magister en Política y Administración de la educación (UNTREF) cuya dirección estuvo a cargo de Renata Giovine, y de las articulaciones, análisis y reflexiones actuales realizadas en el marco del plan de trabajo de la beca doctoral (CONICET-UNSAM-LICH).

documentales y audiovisuales de los propios movimientos sociales a cargo de las EPGs. Dentro de los resultados alcanzados, ha podido observarse que la configuración de las EPGs, han transitado un sostenido periodo de controversia pública respecto de su conformación y expansión, que dan cuenta de las tensiones pendulares por determinar el gobierno de estos dispositivos pedagógicos de raigambre comunitaria. Asimismo, se ha observado que estas tensiones, propician reacciones y resistencias en actores político-sindicales y político-partidarios que se oponen a las prácticas pedagógicas autogobernadas por los movimientos sociales fundadores de estas EPGs.

1. El gobierno como problema en las relaciones políticas entre Estado y movimientos sociales

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) nro. 26206, se intensificó un proceso de cambios en las políticas educativas en las cuales, persistieron algunas características del modelo “federal” instaurado con la reforma educativa de la década de los '90 (Myriam; Feldfeber et al., 2012; Ruiz, 2009) en lo relativo a la descentralización y transferencia de responsabilidades a las jurisdicciones. Sin embargo, como sostienen Gluz et al (2013), a partir de la emergencia de los *gobiernos de nuevo signo* (Moreira et al, 2009) las políticas públicas peculiarmente problematizan por la democratización de la educación. En ese contexto, sitúan a la LEN como estructuradora de un neointervencionismo estatal (Suasnábar y Rovelli, 2011) desde el cual -para Miranda (2013)- se promueven la inclusión educativa y la democratización de la educación. Como parte de este proceso, Filmus y Kaplan (2012) sostienen que la incorporación de las instituciones educativas de gestión social y gestión cooperativa en el sistema educativo, respondió a la necesidad de recoger el reclamo histórico de los movimientos y organizaciones sociales que, desde diferentes experiencias populares y del campo de la educación formal y no formal, venían sosteniendo con vehemencia la necesidad de ser legitimadas en su acción política-pedagógica. Esta lectura es recogida por Alonso Brá (2015) al afirmar que se trata de “la oficialización de la diversidad y la multiplicidad como una estrategia de democratización, es decir, como estrategia para concretar el carácter “común” o igualitario de lo educativo” (p. 3). Es decir, emerge una noción común en tanto la democratización aparece identificada con la participación de nuevos actores sociales en la administración y gobierno del sistema educativo, y en especial, con la creación y gestión de instituciones educativas.

De este modo, y como señala (Rosemberg, 2015) estos actores que comienzan a ser reconocidos e incorporados en este campo de acción político-pedagógica, son ampliamente diversos y heterogéneos, y esto aparece como un correlato en la situación educativa de la provincia de Chaco que, tras la sanción de la Ley provincial de educación 1887-E en el año 2010, cristalizó la posibilidad de participación de los movimientos y organizaciones sociales en el campo de la educación a través de la gestión social y cooperativa. A partir de aquí, podrían pensarse los efectos de estos cambios en dos sentidos. Por una parte, que lo ocurrido en la provincia de Chaco -pero no solo allí-respecto de la integración de nuevos movimientos sociales (De Sousa Santos, 2001; Diani, 2015; García Delgado, 1996; Guelman & Palumbo, 2019; Mellado, 2002; Melucci, 1976; Natalucci, 2011; Offe, 1992; Palomino, 2005; Palomino et al., s. f.; Vargas- Hernández, 2008) en el campo educativo (Baraldo, 2010; Pablo; Gentili et al., 2011; Gluz, 2009; Sverdlick y Gentili, 2008; Zibechi, 2005, 2012), supondría en principio un rediseño de “*lo público*” (Bresser Pereira y Cunil Grau, 1998; Feldfeber, 2003a, 2003b; Gentili, 1997) en tanto el Estado ya no es concebido como aquel con la capacidad exclusiva de condensar los intereses, sino que aparece “coexistiendo dentro de un denso campo de relaciones entre personas y personas, personas y cosas, personas y eventos” (Rose et al., 2012:120). Por otro, porque expresan nuevas articulaciones contemporáneas más difusas entre el Estado y los movimientos sociales donde se superan las caracterizaciones de un Estado ausente o retirado, y se la sustituye por otras que le otorgan una actividad de gobierno productiva (Giavedoni, 2012) y economizada (De marinis, 1999), y las disputas de hegemonía (Retamozo, 2011), sino como problema de gobierno que asume características particulares como bajo Estado socio (Besana, Gutierrez y Grinberg, 2015; (Grinberg et al., 2012), trama asociativa (García Delgado, 1996) o como espacios o redes de integración socioeducativas (Renata Giovine, 2012; Renata Giovine et al., 2014, 2019; Tagliabue, 2020) y que sintetiza la articulación entre Estado y sociedad en la configuración de experiencias educativas (Caisso, 2013; Canavese, 2020).

Particularmente, se considera que en el caso de la provincia de Chaco y el proceso de configuración de la gestión social y cooperativa en el ámbito de la educación, presentan características de gran relevancia para el debate público respecto de las experiencias regulatorias de las restantes jurisdicciones educativas argentinas, y que puntualmente, han tenido como centro gravitante el proceso de creación y expansión de las Escuelas Públicas de Gestión Social (EPGS) que han generado – y aún

generan- importantes tensiones en el seno del vínculo entre el Estado provincial y sociedad civil (Aguirre, 2021), donde lo educativo parece advertirse como una arena de lucha donde se problematizan algunas “cuestiones”(Oszlak y O’Donnell, 1995). Así desde el año 2012 a la actualidad, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT) de Chaco ha autorizado la creación de 14² escuelas públicas de gestión social. Dentro de este colectivo de EPGS, existe un universo heterogéneo de organizaciones y movimientos sociales con una diversidad de historias, experiencias y arraigo de trabajo político-territorial. Dentro de este colectivos de EPGS, pueden hallarse organizaciones de la sociedad civil como la Asociación “Nuestro Legado” (EPGS N° 3-Depto. Fontana); la Asociación de Iglesias Evangélica de Chaco (EPGS N° 5-Depto. San Fernando); la comunidad de la ex Fundación Valdocco (EPGS N°7-Depto. Gral. Güemes); la Fundación “Gastón” (EPGS N° 9- Depto. San Fernando); la ONG “La portuaria” (EPGS N°10- Depto. de Barranqueras); el Instituto de Formación Política Juan D. Perón (EPGS N° 12-Depto. San Fernando) y La Máscara Teatro (EPGS N°14- Depto. de San Fernando). Del lado de los movimientos sociales, se encuentran el Movimiento Territorial de Liberación (EPGS N°1- Depto. San Fernando); el Movimiento Socialista Emerenciano (EPGS N°2- Depto. San Fernando); las otras expresiones y derivaciones del Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) que conducen o participan en la gestión de las EPGS N°4 y sus anexos (Deptos. San Fernando y Bermejo) y por otro lado, el Movimiento Mártires Córdoba (EPGS N° 11- Depto. O’Higgins); el Movimiento Villero Peronista (EPGS N° 6- Depto. de San Fernando); la Organización Política Social Argentina- OPSA MECHA (EPGS N° 8- Depto. General Güemes) y el movimiento Tupac Amarú (EPGS N°13- Depto. de Fontana).

De las EPGS antes mencionadas debe señalarse que, si se observa la oferta educativa respecto de la escolaridad obligatoria, solo las EPGS N° 1 y 2 cuentan con

^{2 2} Hacia finales del año 2019, se impulsó la creación de la EPGS nro. 15 “Mariano Ferreyra” en las instalaciones de la EES nro. 60 de la ciudad de Resistencia. Esto abrió un nuevo foco de conflicto entre la comunidad educativa de la escuela nro. 60 y los gremios docentes con el Ministerio de Educación chaqueño, en tanto se sostenía la generación de una “superposición” en la oferta educativa con la nueva EPGS, que se expresaba en una reducción de la matrícula y el potencial cierre de secciones con impacto en las designaciones docentes. La percepción de los actores escolares y de los sindicatos docente identificaron en aquella decisión, la puesta en marcha de una estrategia de competencia de estas EPGS con las restantes escuelas públicas:

modelos educativos³ que la ofrecen en su totalidad. Asimismo, resulta interesante señalar que estas EPGS no solo desarrollan sus actividades en los niveles de la escolaridad obligatoria, sino también en diversas propuestas de la modalidad de educación de jóvenes y adultos (las 14 EPGS), de formación profesional (10 EPGS) y de la educación superior no universitaria (7 EPGS). Este proceso de expansión de las EPGS, como se ha dicho, registra diferentes etapas y dinámicas que podrían vincularse con el devenir de la política educativa jurisdiccional, que observa una intensidad en el periodo 2012-2016 con la oficialización de las primeras 6 EPGS, junto con una aparente profundización de este proceso que -solo en el año 2017- significó la creación de las 8 EPGS restantes.

Presentado *a priori* de este modo, las EPGS de la provincia de Chaco parecerían constituirse como el punto de contacto entre el Estado provincial y las organizaciones y movimientos sociales especialmente en el campo educativo, que podría invitar a preguntarse por las características que presenta esta relación atendiendo los rasgos principales sobre los que se configuran las EPGS. Es decir, qué características existentes en las EPGS reflejarían las condiciones sobre las que se establece este vínculo entre Estado, organizaciones y movimientos sociales en lo educativo y, además, cómo ello produciría reacciones (Foucault, 1991) en los otros actores políticos de la sociedad como sindicatos docentes, sectores políticos-partidarios, comunidades educativas de instituciones de gestión estatal y de gestión privada, entre otras. En consecuencia, se trata no solo de observar esta complejidad como una serie de relaciones sociales en un sentido amplio y genérico entre una pluralidad de entidades o sujetos sociales, sino principalmente, es observarlas y analizarlas en el marco de esta ponencia, como “las relaciones políticas que invisten toda la trama de nuestra existencia” (Foucault, 1996:30) en las que se articulan tensiones, acuerdos, conflictos y/o negociaciones entorno a la configuración y establecimiento de las EPGS de la provincia de Chaco.

Sintéticamente y recuperando lo sostenido por Raffin (2018) se trata de comprender a las relaciones políticas en su carácter agonal y creador en la que a través del ejercicio del poder se propende a configurar la vida, en este caso en particular, aquella que refiere a la intersección entre Estado, sociedad civil y educación desde el enfoque de la gubernamentalidad (Foucault, 1991a; Rose et al, 2006; Castro-Gómez, 2015; Grinberg, 2007) que aportan los estudios foucaultianos. Frente a ello,

³ En las resoluciones del MECCYT de Chaco se utiliza la denominación “Modelo educativo” para indicar aquellos niveles y/o modalidades habilitadas por este para su funcionamiento en las EPGS.

específicamente se sostiene como hipótesis principal de este trabajo que las EPGS de la provincia de Chaco expresarían nuevas técnicas⁴, prácticas⁵ y estrategias de gobierno (Foucault, 2006) en el campo educativo, conjugadas entre las lógicas de subsidiariedad (Giovine y Correa, 2010) y la coexistencia de las pretensiones de autonomía organizacional (Grazier, 2007) de los movimientos sociales. Ello se produce además junto con el ejercicio de un gobierno del sistema educativo centralmente estatal (Giovine y Suasnábar, 2012, 2013), configurando así, una posible trama multirregulatoria (Giovine et al., 2019) organizada en torno a principios como la corresponsabilidad, el empoderamiento comunitario, la autogestión y el capital social.

Interesa además considerar a las EPGS como insertas en procesos de constitución de estas como dispositivos pedagógicos (Grinberg, 2008; Langer, 2011 y 2013; Armella, 2015) “que materializan toda una batería de técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad, que serán caracterizadas desde los sentidos que los propios estudiantes otorgan a la escolaridad” (Langer et al, 2012, p.129). Desde ellos los sujetos “asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder”(Langer y Levy, 2009, p.242)

Estos dispositivos pedagógicos comunitarios (Langer, 2019), a partir de incrementar la interacción y la articulación con los diferentes estamentos estatales y sobre todo para este caso, a partir de su oficialización como EPGS. En otras palabras, se trata de considerar a estas políticas educativas como práctica específicas de gobierno (Giovine, 2015), desde donde los dispositivos pedagógicos comunitarios se redefinen como dispositivos pedagógicos socio-estatales. Se sostiene esto último, porque el reconocimiento (o creación) de propuestas político pedagógicas que transmutan como EPGS, si bien responde a demandas en tanto estas producen “un intersticio del orden social como una "falta" y puede convertirse en vehículo de efectos dislocatorios, algo que dependerá de la capacidad de articulación de la demanda pero también del contenido (literal y su exceso metafórico)”(Retamozo, 2015, p. 111). Estos modos de articulación e interposición de las demandas dan cuenta de un *cambio paradójico* en lo

⁴ Como sostiene Paulizzi et al (2020) el despliegue de toda practica de gobierno supone la articulación de una “*techne*” en tanto “cierta forma de hacer y de disponer materialmente las cosas, a partir de lo cual una acción gubernamental es operable” (p.42).

⁵ Son aquellas “maneras de hablar” (Foucault, 1997, p. 158 y 252) pensar y hacer, o “reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido en una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (p. 154).

relativo a cómo estas expresan (o no) prácticas reactivas orientadas hacia el Estado. Es decir dejan de cuestionar y exigir al Estado por/sobre sus acciones directas para transformar estructuralmente la precaridad⁶ (Butler, 2009, 2010) de sus vidas y, pasan a peticionar (Laclau, 2005) a los actores estatales para auto responsabilizarse de su presente y su futuro, redefiniendo la disputa con el Estado en términos de socialización de los recursos detenta, para lograr tal finalidad.

2. ¿Autonomía negativa, libertad gerenciada o contraconductas?

En este contexto, la autonomía asume características de libertad gerenciada (Ginberg, 2008), supera las concepciones tradicionales -afincadas significativamente durante los años '90 impulsadas por los organismos internacionales (Gajardo, 1999; Krawczyk, 2002)- y que fueran muy difundidas a nivel regional y nacional (Saforcada, 2006). Así, en las condiciones actuales la autonomía es reformulada para mostrarla como logros o conquistas alcanzadas por los movimientos sociales, como capturas de espacios y recursos realizados al Estado, pero utilizándolos y articulándolos no para favorecer la autoemancipación, ni la autodeterminación, sino para producir la autorregulación de sus conductas políticas. Es decir que la autonomía no deviene en un discurso político que se empalma con la libertad, con la posibilidad de hacer uno mismo una obra de arte (Foucault, 2009), sino que actúa como un significante flotante que desplaza el campo de disputa, de lucha, del terreno de la subjetividad “donde hay que replantear la batalla por la emancipación” (Castro-Gómez, 2016, p.14) y lo desplaza casi -de modo distractivo- a las tensiones y contradicciones con los mecanismos coactivos del Estado. En oposición a ello, resituarla en el campo de la producción de subjetividades supone reconocer el carácter conductual que la autonomía reviste en tanto tecnología de libertad gerenciada. En otras palabras, la autonomía en términos del significante del sujeto neoliberal (Laval y Dardot, 2013) es la opción de autorregulación por la que transcurren los movimientos sociales, sobre el que construyen sus prácticas, entendidas estas como formas de pensar, actuar y hablar que conciben como genuinamente libres y producto de sus experiencias de lucha y confrontación con el Estado. Pero que por el contrario, devienen en elementos que integran el *milieu* que organiza, ordena y estructura las acciones de esos colectivos sociales. Y es el *medio* en

⁶ Las EPGs que forman parte del estudio están emplazadas en radios censales con un alto NBI (necesidades básicas insatisfechas) que persisten entre el Censo del año 2001 y el año 2010.

el cual inscriben y producen sus identidades, es donde conforman sus formas de relacionarse con los otros y entender los acontecimientos que los afectan y de los que participan. En síntesis, es donde constituyen sus subjetividades políticas (Palumbo, 2020) y su relacionamiento con el Estado, que define sus acciones colectivas estratégicas, que moldea sus reacciones, que ciñe sus decisiones, que determina sus interacciones. Pero no son restricciones a las acciones impuestas externa y coactivamente, sino que, son autolimitaciones, autorregulaciones de las conductas políticas que son elaboradas por las propias organizaciones sociales en favor del mantenimiento de esa autonomía que detentan y aspiran a conservar. La autonomía para los movimientos sociales es el *sumun* en la relación con el Estado, para el Estado gubernamentalizado es la tecnología que hace posible gestionar activamente y a la distancia la libertad de los movimientos sociales. Esto explicaría que estos elijan administrar pedagógica y didácticamente en sujeción a los contenidos curriculares prescritos por el Estado; explicaría que opten ampliamente por mecanismos de petición institucionalizados antes que por reclamos (Laclau, 2005) expresados en el espacio urbano a través de acciones colectivas más beligerantes; por esa razón eligen la asociatividad y la complementación con el Estado a través de sus recursos y programas y no la lucha reactiva; por esa razón auto adecuan su acción política -pedagógica en los márgenes de la legislación vigente y nuevamente canalizan la exigencia de su reglamentación por los dispositivos legislativos de la democracia liberal; por esa razón demandan la elección y desvinculación de sus educadores pero aceptando las condicionalidades que el aparato estatal les impone; por esa razón aceptan sostener en condiciones de precariedad material sus espacios educativos con tal de poder seguir ofreciendo titulaciones oficialmente reconocidas y progresivamente ampliando su oferta educativa; por esta razón sostienen propuestas educativas que denuncian el orden social desigual vigente garantizado por el Estado capitalista pero convergen con él de manera contingente apostando a extender su colectividad social. De este modo, cada uno de estos enunciados se encuentran inscriptos en campos discursivos alineados con la(s) concepciones de autonomía que, más que reflejar la libertad en la que los movimientos sociales fabrican su auto realización, manifiestan cómo su libertad es administrada, gerenciada, por racionalidades neoliberales que actúan a través de prácticas y tecnologías canalizadas centralmente por el Estado, produciendo la subjetivación de modalidades de auto gobierno que hacen suponer a los movimientos sociales que actúan e intervienen con autonomía.

Es un proceso de conversión de la noción de autonomía que la racionalidad neoliberal de gobierno (Foucault, 2006, 2007) como significante que se vuelve flotante (Laclau y Mouffe, 2014). A partir de la puesta en juego de las relaciones políticas, permite producir ese doble efecto de satisfacción, de conformidad, entre los actores que participan en esas tensiones entendiendo para unos -los movimientos sociales- que han alcanzado todo lo posible y necesario para sostener su acción colectiva y, cuando no es así, canalizarla dentro de las habituales estrategias exitosas que son menos confrontativas, que las primigenias prácticas de resistencia. Para otros -los estamentos estatales- conducir a las poblaciones vulnerabilizadas bajo estos constructos tecnológicos supone incitar un auto gobierno de éstas más economizado (De Marinis, 1999), menos burocrático, menos conflictivo y que, fundamentalmente, es capaz de autogestionar, de auto-resolver, de auto compensar las demandas, exigencias y necesidades con los limitados recursos comunitarios disponibles.

A raíz de lo anteriormente planteado se sostiene una discusión con aquellos estudios y producciones (Burgos et al, 2008; Gluz et al 2008; Gluz, 2009; Gluz y Saforcada, 2007; Karolinski, 2010) que piensan la autonomía de los movimientos sociales y sus proyectos políticos-pedagógicos en términos más cercanos a la autonomía negativa. Es decir “se asimila el concepto de autonomía al del libertad negativa, en el sentido de que no se define por su cualidad propia sino por una relación de oposición con otro” (Saforcada, 2011, p. 63) . Si bien estos estudios problematizan la relación de aparente y relativa libertad que poseen los movimientos sociales a partir de las condiciones de precariedad en las que el Estado los deja librado a su suerte, no deja de analizar y de reproducir ese vínculo dicotómico donde lo producido por los movimientos sociales es algo separado, divorciado y divisible de su relación con el Estado. Es decir, la libertad negativa es entendida como aquello que no está operado por la intervención cognoscible de la actividad estatal en este caso, como aquello que logra *ser* sin el menoscabo o la incidencia del Estado. Incluso para algunos esta definición por oposición implica una relación abierta de *dejar hacer* a las organizaciones sociales dentro de límites tolerables.

Esta noción negativa de la autonomía supone que la comunidad ejerce un gobierno por sí sobre un espacio aparentemente no regulado por el Estado, que simultáneamente, admitiría esta autorregulación comunitaria. Estos estudios, de algún modo, llevan consigo implícito las formulaciones que Foucault realizó respecto de los

dispositivos de seguridad (Foucault, 2006), portadores estos de problemáticas específicas donde el centro está situado en “la circulación de cosas y sujetos, con su temporalidad y aleatoriedad, es decir los acontecimientos, para lo cual el elemento a regular es la libertad” (p.40), y donde ese aparente *dejar hacer* constituye un modo de normalizar el espacio de seguridad y de definir los procesos naturales y artificiales que son el medio en el que se desenvuelve la población. En consecuencia, la pregunta que podría formularse es si esta autonomía negativa ¿no es en verdad el ejercicio de un libertad gerenciada? ¿no nos encontramos en presencia de una estrategia de gobierno del *medio (milieu)*? De algún modo, Michel Foucault ya ofrecía un punto de atención cuando sostenía que “la libertad no es otra cosa que el correlato de la introducción de los dispositivos de seguridad” (Foucault, 2009, p. 71). Mas específicamente en relación al objeto de esta tesis, cabría entonces indagar si las EPGS no podrían ser tratadas también como dispositivos de seguridad donde se aloja el par gobierno/libertad, y que se manifiestan particularmente en formas de organización “institucional”(Cortes, 2007), en las decisiones curriculares y pedagógicas, en los regímenes laborales establecidos para los educadores.

Contrariamente a ello, al planteo de una autonomía más cercano a lo negativo, desde este estudio se considera que las sociedades contemporáneas se caracterizan por producir una gestión activa de la libertad positiva a partir de operar sobre los procesos donde se fabrican las subjetividades. Siguiendo el planteo de Berlín (2017) la libertad positiva “se deriva del deseo por parte del individuo de ser su propio dueño. Quiero que mi vida y mis decisiones dependan de mí mismo, y no de fuerzas exteriores, sean éstas del tipo que sean”(p. 7). Así, evidentemente los MSTD expresan permanentemente el deseo de constituirse a sí mismos, bajo su propia impronta político-ideológica, sin embargo lo que aquí se pone de relieve es que en su relación social con el Estado ese deseo es regulado a través de diferentes prácticas y tecnologías de gobierno de raigambre neoliberal. En otras palabras, esa libertad positiva es auto gestionada por los MSTD a instancias de los procesos políticos que cotidianamente establecen con el Estado y que funcionan como dispositivos reguladores de la conducta trabajando sobre ese deseo. Se trata de prácticas políticas de los MSTD que a la vez que son impulsadas por el deseo, este también está autogobernado a partir de que las identidades que los ponen en acto se encuentran inscriptas en procesos de construcción de subjetividades políticas fuertemente gubernamentalizados estatalmente. Por estas razones, se rechaza el carácter negativo que los estudios referidos dan cuenta de la construcción de proyectos

pedagógicos alternativos, aunque incluso los mismos se esfuercen por postular lo opuesto. Insistir en el sentido positivo de esa libertad, es también reconocer la oportunidad de liberar esas prácticas políticas de resistencia (Foucault, 2006) de los MSTD en la medida que van en dirección de construir formas realmente propias y libres de ser, actuar, pensar y hablar en el mundo. Estas consideraciones previas plantean al menos, la necesidad de incorporar ese *terreno de la subjetividad* en el análisis de los vínculos entre Estado y movimientos sociales sobre todo en las sociedades post disciplinarias como las actuales. Porque ello nos permite informar y dar sentido a las acciones difusas, contradictorias, problemáticas y dinámicas que caracteriza a estos vínculos políticos. En el campo educativo, habilita a pensar a demás cómo ello se expresa en las configuraciones de *lo escolar* en las EPGS, cómo moldea las relaciones escolares intrainstitucionales y cómo desde ellas se concibe y produce a los sujetos comunitarios en relación con las experiencias vitales que diariamente transitan. La conclusión entonces de este apartado radica en la insistencia de pensar estas relaciones sociales de poder gubernamentalizadas entre Estado y movimientos sociales como el correlato de expresiones contemporáneas de dispositivos de libertad gerenciada (Grinberg, 2008), donde la libertad adquiere un sentido positivo, de manifestación de un deseo propio de conducir-se de otras maneras, pero que es autorregulado a partir de esas interacciones con un *milieu* que estructura sus acciones. Un *milieu* que produce ese efecto estatal de meta regulación (De Sousa Santos, 2003) “es decir, de la selección, coordinación, jerarquización y regulación de aquellos agentes no estatales que, por subcontratación política, adquieren concesiones de poder estatal” (p.263).

CONCLUSIONES

De lo analizado hasta aquí puede identificarse y caracterizarse nuevas configuraciones y/o regulaciones de las relaciones educativas, que podrían llevar consigo la determinación de un nuevo “locus de gobierno” (de Marinis, 2011; Grinberg, 2008; Rose, 2007; Svampa, 2005) como parte de una estrategia de gobierno de la pobreza (Milana y Paulizzi, 2015; Paulizzi, 2019), que además contribuirían a repensar la denominada “crisis del gobierno de la educación” (Tenti Fanfani, 2004, Rivas, 2004, 2008). Es decir, las EPGS constituirían propuestas político -pedagógicas en las que:

- se produce una territorialización difusa del campo educativo que trasciende los marcos y la dualidad: público / privada.

- se construye un *medio ambiente (milieu)* que integra elementos socio-comunitarios y estatales, tanto materiales como simbólicos.
- hay un aprovechamiento de las relaciones socio territoriales y los saberes aplicados en ellas, que permiten al Estado gestionar lo social desde una estrategia de gobierno economizada y a distancia a través de la idea de autonomía.
- se produce una doble dinámica: subsidiariedad y desresponsabilización estatal que supone la transferencias de funciones y competencias en condiciones de precaridad a las comunidades.
- se redefinen los dispositivos pedagógicos emergentes o comunitarios construyendo otro de tipo socio estatal en el que se articulan contingentemente elementos propios de la *escuela oficial estatal* junto con aquellas experiencias de resistencia educativas primigenias de los movimientos sociales, produciendo también un cambio paradójico en el relacionamiento con el Estado.

Pero también es un espacio de lucha agonial, heterarquica, donde la *política de los gobernados* (Lorey, 2016, Chignola, 2018) se presenta como manifestaciones de contra poder que aspira a preservar el dispositivo pedagógico en clave comunitaria, resistiendo:

- las pretensiones de gobierno centralmente estatal en lo relativo a la designación y desvinculación de educadores.
- las aspiraciones de gobierno que plantean los actores de la sociedad civil (marcos regulatorios, estatización, privatización) que rechazan las EPGS.
- A través de la enunciación de prácticas discursivas que, por una parte son una reacción de la búsqueda emancipatoria ante un orden social desigual, pero que al mismo tiempo queda atrapada por los efectos que imprime la trama multirregulatoria.

3. Bibliografía

- Aguirre, E. G. (2021). Autonomía y gobierno en la gestión educativa social y cooperativa de la provincia de Chaco desde la Ley Nacional de Educación a la actualidad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(nº 31), 133-146. <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-292>
- Alonso Brá, M. (2015). La gestión social educativa: un recorrido comparativo por la política y administración educativa. *Revista Question/Cuestión*, 1(47), 24-40. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2594>

- Baraldo, N. (2010). EDUCACIÓN EN Y DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES: ¿NUEVO OBJETO Y NUEVOS ABORDAJES EN EDUCACIÓN? *Cuadernos de Educación*, año VIII(Nº8), 165-176.
- Besana, Bruno; Gutierrez, Ricardo; Grinberg, S. (2015). *Pobreza urbana, comunidad local y Estado-socio en Argentina: La provisión de servicios públicos en un asentamiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires*. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. [https://doi.org/10.1016/s0185-1918\(15\)30020-9](https://doi.org/10.1016/s0185-1918(15)30020-9)
- Bresser Pereira, L. C., & Cunil Grau, N. (1998). *Lo público no estatal en la reforma del estado*. Paidós.
- Caisso, L. (2013). Movimientos sociales y Estado en la configuración de experiencias educativas. *Intersecciones en Antropología*, 14(2), 399-407.
- Canavese, M. (2020). Estado y educación en Argentina. *Revista Brasileira de História da Educação*, 20(1), e108. <https://doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v20.2020.e108>
- Castro Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault* (Vol. 2). Siglo del hombre editores.
- de Marinis, P. (2011). La teoría sociológica y la comunidad. Clásicos y contemporáneos tras la huella de la «buena sociedad». *Entramados y Perspectivas. Revista de la carrera de Sociología*, 1(1), 127-164. <https://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiExeCV74TSAhUmI8AKHclWD28QFgggMAI&url=http%3A%2F%2Fpublicaciones.sociales.uba.ar%2Findex.php%2Fentramadosyperspectivas%2Farticle%2Fdownload%2F20%2F29&usg=AFQjCNFSspiE>
- De Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *Revista del Observatorio Social de América Latina*, 177-188.
- Diani, M. (2015). Revisando el concepto de movimiento social. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 9(0), r0902.
- Feldfeber, Myriam; Saforcada, F., Gluz, N., Imen, P., Burgos, A., Caride, L., Karolinski, M., Graizer, O., & Grandoli, M. E. (2012). Políticas Educativas después de los 90. En Myriam; Feldfeber & N. Gluz (Eds.), *Las políticas educativas después de los '90 Regulaciones, actores y procesos* (1ra ed., Vol. 1, Número 4, p. 53). CLACSO.
- Feldfeber, Myriam. (2003a). LA REDEFINICIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO: EL CASO DE LAS ESCUELAS AUTOGESTIONADAS EN ARGENTINA. *Educación y sociedad*, 24(nro-84), 923-943.
- Feldfeber, Myriam. (2003b). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿Existe un espacio público no estatal?* (1ra. edici). NOVEDUC.
- Filmus, D., & Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación*. Aguilar.
- Foucault, M. (1991 a). *El sujeto y el poder*. Carpe Diem ediciones.
- Foucault, M. (1991b). La Gubernamentalidad. En AA.VV., *Espacios de Poder*. Madrid: La Piqueta.

- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas* (1ra. edici). Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (2006). *SEGURIDAD, TERRITORIO, POBLACIÓN Curso en el Collège de France (1977-1978)* (Primera ed). Fondo de Cultura Económica.
- García Delgado, D. R. (1996). *Estado & sociedad* (1ra. reimp). Tesis Grupo Editorial Norma S.A.
- Gentili, Pablo;, Saforcada, F., Gluz, N., Imen, P., & Stubrin, F. (2011). *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación* (1ra ed.). CLACSO.
- Gentili, Pablo. (1997). Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En *Cultura política y currículo* (pp. 111-144). Editorial Losada.
- Giovine, Renata;, Martignoni, L., & Suasnábar, J. (2019). Algunos aportes conceptuales para el estudio de las políticas educativas y su trayectoria en contextos de desigualdades. *III COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA "DEBATES EDUCATIVOS SOBRE LA DESIGUALDAD: MIRADAS DESDE LA INVESTIGACIÓN"*, 1-7.
- Giovine, Renata;, & Suasnábar, J. (2012). LOS TEXTOS LEGALES COMO ANALIZADOR DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS . *I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa*. http://www.relepe.org/images/ponencia_3_giovine_suasnabar_enviar.pdf
- Giovine, Renata;, & Suasnábar, J. (2013). DESANDANDO CAMINOS: PROPUESTAS PARA UN ANÁLISIS POLÍTICO DE LOS TEXTOS LEGALES EDUCATIVOS. En M. de L. Tello, Cesar Geronimo; Pinto de Almeida (Ed.), *ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS NO CAMPO DA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL* (pp. 1-24). Editora Mercado de Letras.
- Giovine, Renata. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo*. <http://editorial.blog.unq.edu.ar/modules/news/article.php?storyid=149>
- Giovine, Renata, Bianchini, M. L., Martignoni, L., & Suasnabar, J. (2014). Pobreza y redes socioeducativas en los barrios. *Actas Pre Alas Patagonia 2014.Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad*. <http://prealas2014>.
- Giovine, Renata, & Correa, N. (2010). De la subsidiariedad a la principalidad del Estado en la reforma educativa en este nuevo siglo. *VI JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA*.
- Giovine, Renata, Martignoni, L., & Correa, N. (2019). State, secondary schools and social organizations: A socio-educational scheme for the inclusion of young people in the Province of Buenos Aires (Argentina). *Praxis Educativa*, 14(2), 432-450. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.002>
- Gluz, N. (2009). Las luchas de los movimientos sociales en el campo educativo . ¿ Autonomía vs estatización ?. Las luchas de los movimientos sociales en el campo educativo. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*, 0-11. <https://www.academica.org/000-062/1571%0AActa>

- Grazier, O. (2007). Autonomía escolar como tecnología de gobierno, resistencia y autogobierno. *I Coloquio Ibero Americano de Política y Administración de la educación*.
- Grinberg, SM (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista Argentina de Sociología*, 5 (8), 95-110.
- Grinberg, S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. En *Educación y poder en el siglo XXI* (1ra. edici). Miño & Davila. <https://app.box.com/shared/qvxpimizpxu>
- Grinberg, S., Gutiérrez, R., & Mantiñan, L. (2012). La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. *Espacios nueva serie. Estudios de biopolítica*, 1, 154-172.
- Guelman, A., & Palumbo, M. (2019). *Reconfiguraciones recientes de organizaciones y movimientos populares en torno al trabajo : aproximaciones al MNCI-*.
- Mellado, V. (2002). *Nuevos movimientos sociales y política : formas emergentes de reivindicación en el contexto de la posmodernidad*.
- Melucci, A. (1976). *LAS TEORIAS DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES*. 67-77.
- Milana, M.P. y Paulizzi, M.C. (2015). Los avatares de la gubernamentalidad y la cuestión del Estado. una aproximación crítica desde el gobierno de la pobreza y las prácticas de resistencia (Salta, Argentina); Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad; Astrolabio; 15; 11-2015; 356-386
- Miranda, E. (2013). De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. *Revista Espacios en Blanco*, n° 23, 9-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539805002>
- Natalucci, A. (2011). Entre la movilización y la institucionalización Los dilemas de los movimientos sociales (Argentina, 2001-2010). *Polis Revista Latinoamericana*, 28, 1-22. <http://journals.openedition.org/polis/1448>
- Offe, C. (1992). *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales* (1ra. edici). Editorial Sistema. <https://biblio.flacso.org.ar/bib/6055>
- Oszlak, O., & O'donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. *Revista REDES*, 2(4), 99-128.
- Palomino, H. (2005). Los sindicatos y los movimientos sociales emergentes del colapso neoliberal en Argentina. En E. de la Garza Toledo (Ed.), *Sindicatos y nuevos movimientos sociales en América Latina* (pp. 19-52). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/sindi/palomino.pdf>
- Palomino, H., Rajher, G., & Lascano, I. (s. f.). *La política y lo político en los movimientos sociales en Argentina*.
- Raffin, M. (2018). La noción de política en la filosofía de Michel Foucault. *Hermenéutica Intercultural Revista de Filosofía*, 29, 29-59. <https://doi.org/10.29344/07196504.29.1295>

- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social?: Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista argentina de sociología*, 5(8), 113-152.
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio Nueva Época: Revista digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad*, 8, 113-152.
- Rosemberg, D. (2015). La educación en debate escuelas de gestión social. *Le monde diplomatique*, 36.
- Ruiz, G. (2009). La ley de educación reformada: cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas. (Primera parte.). *Derecho y ciencias sociales*, 1, 30-53.
- Suasnábar, C., & Rovelli, C. (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación Educativa*, 11(núm. 57), 21-30.
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179422350004.pdf>
- Svampa, M. (2005). La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo. En *Pensamiento* (p. 352 p.).
- Sverdlick, I., & Gentili, P. (2008). Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios. En *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios* (1ra. edici). Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Tagliabue, A. (2020). *Redes de Integración Socioeducativa Políticas territoriales para la finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs) en Argentina*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - sede académica argentina.
- Vargas- Hernández, J. (2008). Nuevos movimientos sociales. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. <https://www.aacademica.org/000-096/138%0AEsta>
- Zibechi, R. (2005). La educación en los movimientos sociales. *El Programa de las Américas del IRC*, 1-6. www.ircamericas.org
- Zibechi, R. (2012). Los movimientos sociales como espacios educativos. En M. Á. Encina, Javier; Ávila (Ed.), *Autogestión* (pp. 164-169). Colectivo de ilusionistas sociales.