



El gobierno como problema: ¿autonomía negativa, libertad gerenciada o contraconductas? Tramas socio estatales en la configuración de las Escuelas Públicas de Gestión Social (Chaco, Argentina)

Government as a Problem: Negative Autonomy, Managed Freedom or Counter-conduct? Socio-state Plots in the Configuration of the Public Schools of Social Management (Chaco, Argentina)

Elías Aguirre

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

Resumen. El presente artículo presenta algunos de los resultados de una reciente investigación¹ que indagó en el proceso de conformación de las Escuelas Públicas de Gestión Social de Chaco (Argentina). Partiendo desde una perspectiva afincada en los *estudios de gubernamentalidad*, el trabajo buscó caracterizar las relaciones políticas contemporáneas entre Estado y movimientos sociales en el campo educativo poniendo el énfasis en el problema del gobierno; es decir, de la autoconducción y de la conducción de los otros. La hipótesis principal es que se produce el ejercicio de un *gobierno a la distancia* que se sustenta en una serie de paradojas autonómicas que ponen en tensión el entramado entre el Estado y los movimientos sociales en el campo educativo chaqueño. Estas fricciones, lejos de expresar confrontaciones dialécticas, ponen de manifiesto una serie de articulaciones socio estatales afirmadas en principios como la corresponsabilidad comunitaria, la subsidiariedad estatal, la asociatividad y la complementariedad en el que los propios movimientos sociales asumen la tarea de garantizar la escolarización de las poblaciones históricamente vulnerabilizadas. En cuanto al diseño metodológico, este fue principalmente cualitativo incorporando entrevistas virtuales semiestructuradas a informantes claves, así como también, un abundante análisis documental.

Palabras clave. autonomía, gobierno, gubernamentalidad, movimientos sociales, educación.

Abstract. This article presents some of the results of a recent investigation that was investigated in the process of formation of the Public Schools of Social Management of Chaco (Argentina). Starting from a perspective rooted in governmentality studies, the work sought to characterize contemporary political relations between the State and social movements in the educational field, emphasizing the problem of government; that is to say, of self-conduct and of the conduct of others. The main hypothesis is that the exercise of a government at a distance takes place, which is sustained by a series of autonomic paradoxes that put in tension the network between the State and social movements in the educational field of Chaco. These frictions, far from expressing dialectical confrontations, reveal a series of socio-state articulations affirmed in principles such as community

¹ Tesis de Maestría en Política y Administración de la Educación (UNTREF) en proceso de evaluación que ha sido dirigida por la Dra. Renata Giovine.



co-responsibility, state subsidiarity, associativity and complementarity in which the social movements themselves assume the task of guaranteeing the schooling of historically vulnerable populations. Regarding the methodological design, it was mainly qualitative, incorporating semi-structured virtual interviews with key informants as well as an abundant documentary analysis.

Keywords. Autonomy, government, governmentality, social movements, education.

1. Introducción

Con la aprobación en el año 2010 de la actual Ley de Educación provincial de Chaco (n° 1887-E), se reconoció dos nuevos tipos de gestión educativa: la gestión cooperativa y la gestión social replicando lo dispuesto en la Ley de Educación Nacional n° 26206/06. Así desde el año 2012 en esta provincia argentina, se viene desarrollando el proceso de configuración de la gestión social en el ámbito de la educación, a partir de la sucesiva creación 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 las diferentes expresiones de la sociedad civil.

En la actualidad, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT) de Chaco ha autorizado la creación de 142 EPGS. Dentro de este colectivo de escuelas, existe un universo heterogéneo de organizaciones y movimientos sociales con una diversidad de historias, experiencias y arraigo en el trabajo político-territorial. Esa multiplicidad de actores sociales que conducen estas EPGS, incluyen desde movimientos sociales de trabajadores desocupados (MSTD), iglesias evangélicas, sindicatos, partidos políticos, grupos de autogestión cultural, entre otros. En la mayoría de estas EPGS se brinda el acceso a los niveles obligatorios de escolarización (inicial, primario y secundario). Otras también incorporan propuestas de formación docente inicial, formación profesional y modalidades como la de educación técnico-profesional y/o de adultos y jóvenes (incluido el programa FINES).

No obstante, su irrupción en el escenario educativo provincial ha suscitado un sinnúmero de controversias puesto el amplio grado de libertad con el cual estos movimientos y organizaciones sociales conducen las EPGS. En estas discusiones, el carácter socioeducativo (Giovine, R. 2012) de estas instituciones irrumpe como el resultado de nuevas interacciones socio-estatales, presentándose como una arena de lucha donde se problematizan algunas cuestiones (Oszlak, O y O'Donnell, G. 1995).

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 los movimientos/organizaciones sociales, que podría invitar a preguntarse por las características que presenta esta relación atendiendo los rasgos principales sobre los que se configuran las EPGS. Por ello este trabajo se propone indagar en las relaciones contemporáneas entre los movimientos sociales y el Estado en el campo educativo en la provincia de Chaco (Argentina), posicionándose desde un enfoque posestructuralista que

² Durante el gobierno del justicialista Domingo Peppo (2015-2019) se creó la EPGS N° 15 "Mariano Ferreyra". La misma fue desafectada y convertida a Proyecto Especial durante el actual gobierno de Jorge Capitanich (PJ-Chaco Merece Más).



abreva en la tradición foucaultiana de los estudios de gubernamentalidad (Foucault, M. 2006, Rose et al. 2012, Castro-Gómez, S. 2010, 2015, Gordon, C. 2015).

2. Precisiones teórico-metodológicas

Como se anticipó estos vínculos políticos entre los movimientos sociales y el Estado en el ámbito educativo son analizados atendiendo al problema del gobierno (Foucault, M. 2006, 2007 y 2009, Giovine, R. 2010, 2012); esto es, considerándolos como relaciones de poder estratégicas (Foucault, M. 1986), agonales (Raffin, M. 2018) y heterarquicas (Grosfoguel, R y Castro-Gómez, S. 2007), que permanentemente buscan propiciar el autogobierno y el gobierno sobre los otros. Esta problemática por la conducción de las conductas cobra una dimensión notable en el marco de las sociedades postdisciplinares (De Marinis, P. 1998, Bruno, D y Luchtenberg, E. 2006) porque el gobierno en los términos aquí propuestos, supone un modo de orientar y guiar las conductas a la distancia desplazando a un segundo plano a aquellas perspectivas que entienden la dirección social solo a partir de las consecuencias producidas por el contrato social, o bien, por el ejercicio monopólico de la coacción estatal (o su resistencia a ella).

En este sentido, el ejercicio del gobierno a la distancia (Miller, P y Rose, N. 1990) implica determinar y estructurar el campo de acción donde cada uno y los otros, inscriben la producción de sus subjetividades, comprometiendo a tal punto las acciones propias que estas se asumen como si fueran genuinamente libres. Desde esta perspectiva, entonces referir al gobierno en tanto productor de sujetos, conduce a interrogar sobre la gubernamentalidad, sus efectos y características, entendiéndola como “el encuentro entre las técnicas de dominación y las técnicas de sí” (Castro, E. 2011, 118)

En términos metodológicos, el presente estudio posee un enfoque descriptivo principalmente cualitativo, a partir de utilizar técnicas de recolección de información como el análisis documental y la realización de entrevistas virtuales semiestructuradas³, estas últimas realizadas tanto a ex funcionarios provinciales del área educativa de Chaco y también, a informantes claves de los movimientos sociales de trabajadores desocupados. Como se anticipó, las unidades de análisis definidas han sido las EPGS cuya población actual (14), ha sido reducida a una muestra intencionada en base a criterios (Goetz, J y LeCompte, M. 1988). Estos criterios han sido: a) el emplazamiento geográfico de estas EPGS en radios censales del Área Metropolitana de Gran Resistencia (AMGR) que, según el nivel de necesidades básicas insatisfechas (NBI) del Censo Nacional del año 2001 y 2010, pueden ser clasificadas en contexto de pobreza (INDEC, 1997); b) uniformidad en el tipo de oferta educativa (niveles y modalidades) que estas EPGS ofrecen a sus comunidades; c) el periodo de conformación y reconocimiento oficial de las experiencias educativas y autogestivas como EPGS, observando que aquellas que surgieron en una primera etapa (2012-2015) presentan características asociadas al pluralismo comunitario (Correa, N y Giovine, R. 2010) que son objeto de interés para este estudio y que presentan una mayor potencialidad para abordar las heterogeneidades en el vínculo Estado, comunidades y movimientos sociales en el campo educativo. Por lo tanto, al aplicar estos criterios se ha

³Las decisiones metodológicas debieron ser alteradas producto de la emergencia del COVID -19 y las restricciones sanitarias establecidas en el año 2020.



trabajado con informantes claves pertenecientes a 2 EPGS que, a los efectos de conversar el anonimato, se denominaran EPGS "A" y EPGS "B".

3. La autonomía en cuestión: entre la tensión libertad/seguridad y la gubernamentalidad

Antes de abordar el análisis pormenorizado de las cuestiones paradójicas en las que se encuentra implicada la noción de autonomía, es fundamental revisitar algunos estudios y producciones que enfatizan esta idea desde la perspectiva de los movimientos sociales en el campo educativo (Gluz, N y Saforcada, F.2007, Burgos et al, 2008, Gluz et al 2008, Gluz, N. 2009, Karolinski, M. 2010). En ellos, la autonomía de los movimientos sociales y sus proyectos políticos-pedagógicos se presenta más próximo a un tipo de autonomía negativa, aunque exista un esfuerzo por alejarse de aquellas formulaciones producidas *desde el Estado*. En líneas generales, estas producciones entienden que el concepto de autonomía es asimilado al de libertad negativa "en el sentido de que no se define por su cualidad propia sino por una relación de oposición con otro" (Saforcada, F.2011, 63).

Visto de este modo, estos trabajos de alguna forma, parecen eludir algunas de las formulaciones que hiciera Michel Foucault respecto de los dispositivos de seguridad (Foucault, M. 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" (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 -que a juicio del autor sigue siendo pensada negativamente en los estudios analizados- ¿no es en verdad el ejercicio de una libertad gerenciada? ¿No se encontraría en presencia de una estrategia de gobierno del *medio ambiente (milieu)*? De algún modo, 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, M. 2009, 71). Mas específicamente en relación con el objeto de este artículo, cabría entonces indagar si las EPGS no podrían ser tratadas también como *dispositivos de seguridad* (Foucault, M. 2006) donde se aloja el par gobierno/libertad, y que se manifiestan particularmente en formas de organización 'institucional' (Cortes, M. 2008), en las decisiones curriculares y pedagógicas, en los regímenes laborales establecidos para los educadores. En este sentido, se coincide con Lima (2004), en relación a que la autonomía aquí discutida no puede delimitarse a ciertos márgenes preestablecidos de actuación:

Los actores escolares nunca se limitan al cumplimiento de las reglas jerárquicamente establecidas por otros, no juegan apenas un juego con reglas dadas, lo juegan con la capacidad estratégica de aplicar selectivamente las reglas disponibles, como así también con la capacidad de inventar y construir nuevas reglas. (12)

Asimismo, incluso admitir la negatividad de la libertad supondría restituir las hipótesis represivas, disciplinares y coactivas del poder tan ampliamente discutidas en los marcos foucaultianos, en la medida que la autonomía sería un espacio social definido, autorizado, habilitado y permitido, casi como un islote, dentro de una extensión mayor de control estatal. Contrariamente a estos planteos y supuestos negativos de la libertad, 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. Como advierten algunos autores 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” (Berlin, I. 2017, 7). Son inscripciones que se producen en el seno de las sociedades de empresa (Foucault, M. 2007) o de gerenciamiento (Grinberg, S. 2005, 2006) donde paradójicamente se postula ser empresario de uno mismo (Rose, N. 1997) pero a la vez, se introducen novedosos lazos de sujeción que moldean y restringen esas autoproducciones. Los discursos de los movimientos sociales expresan permanentemente el deseo de constituirse a sí mismos, bajo su propia impronta política. Sin embargo, lo que aquí se pone de relieve es que -en su relación política con el Estado y el resto de la sociedad- 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 movimientos sociales a instancias de los procesos políticos que cotidianamente establecen con el Estado y que fungen como dispositivos reguladores de la conducta trabajando sobre ese deseo, y modelándolo multirregulatoriamente. En vistas de lo anterior, esta autonomía es una composición en la que participan tanto el Estado y los movimientos sociales que, como lo proponen Lamfri y Bocchio (2015) se configura desde tres pilares: la *retórica discursiva* que traslada responsabilidades a las escuelas-comunidades, el *instrumento de gobernanza* que establece una lógica de obediencia a principios y normas generales y la regulación como formas y relaciones pos-burocráticas “organizada a partir de un estado evaluador y el avance de cuasi-mercados educativos” (66). En otros términos, “este modelo no jerárquico de regulación sirve para gestionar todo tipo de políticas públicas, entre ellas las educativas, donde se involucran a diferentes actores (estatales y no estatales) con distintos niveles de iniciativa, de responsabilidad y de territorialidad” (67).

En este sentido, resulta evidente que la autonomía analizada en las condiciones de producción de lo educativo que caracterizan a las EPGS chaqueñas pone de manifiesto cómo la (auto) responsabilización comunitaria es promovida y favorecida “desde una perspectiva neoliberal, que sostiene discursos y prácticas que buscan transferir en la escuela modos de gestión propios del ámbito privado” y a su vez, incentivando “el potenciamiento de la capacidad de las escuelas para desarrollarse y responder de mejor modo a las demandas de su población” (Bocchio, C. y Lamfri, N. 2013, 448).

Resaltar el sentido positivo de esa libertad, es también reconocer la oportunidad de liberar esas prácticas políticas de resistencia (Foucault, 2006) de los movimientos sociales en la medida que van en dirección de construir formas realmente propias y libres de 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 (Deleuze, G. 1996) como las actuales. Porque ello 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.



Para problematizar estos aspectos, en el siguiente apartado se propondrá analizar las paradojas de la autonomía en tanto espacios híbridos, socio-estatales, donde se constituyen los pilares de lo que, para este autor, constituyen ejercicios innovadores de libertad regulada en el campo educativo.

4. Acerca de las paradojas de la autonomía en las Escuelas Públicas de Gestión Social: articulaciones socio estatales en el campo educativo

Con la finalidad de analizar estos vínculos entre Estado y movimientos sociales en el campo educativo, se propone como estrategia de exposición analítica la discusión del problema de gobierno, sometiendo a discusión la idea de *autonomía* apelando a su organización en *paradojas* (Fajn, G y Bauni, N. 2017). Estas últimas permiten dar cuenta del carácter contingente y yuxtapuesto de las articulaciones estatales y comunitarias que configuran las diferentes dimensiones de las EPGS y en las cuales, se expresan negociaciones, tensiones, acuerdos y sinsentidos. En esta dirección se identificaron tres paradojas de la autonomía, a saber, a) la autogestión escolar y la unidad escuela/movimiento; b) el “capital militante”, la flexibilización y la libertad de contratación de educadores; y c) el modelo pedagógico y la organización curricular.

4. 1. La primera paradoja: la autogestión escolar y la unidad escuela/movimiento

En esta dimensión analítica se puede observar uno de los puntos que mayores tensiones acoge entre los diferentes actores socioeducativos de la provincia de Chaco. La misma refiere a la amplia libertad o autonomía.⁴ con el que cuentan los movimientos sociales para gobernar,⁵ administrar o gestionar las EPGS.

En primer lugar, porque estas instituciones educativas formalmente no están insertas en la estructura de gobierno del sistema educativo chaqueño, por lo cual la supervisión y el control estatal sobre ellas no es ejercido, dado que no se encuentran bajo la órbita de un área específica y permanente dedicadas a las EPGS. La relación con el gobierno político del sistema depende de la creación de áreas o espacios definidos según cada gestión gubernamental provincial, o de la designación de interlocutores que cambian al renovarse las autoridades del Ministerio de Educación chaqueño. En la actualidad y en términos estrictamente formales, cada uno de los niveles educativos de las EPGS jerárquicamente depende de las direcciones provinciales de cada nivel (inicial, primario, secundario y superior) y modalidades en su escala regional.

En segundo lugar, el carácter autonómico -en términos relativos- de las organizaciones y movimientos sociales en el ámbito de las EPGS, particularmente se evidencia en las dimensiones pedagógico-didácticas, curriculares, administrativas, financieras y de toma de decisiones en el gobierno escolar. Entre estos márgenes es donde se compone la *autogestión escolar* a partir de “apropiarse colectivamente de la gestión de [las] escuelas, penetrar en los procesos de construcción de las políticas públicas del propio sistema, desafiar los límites y generar acciones de reconstrucción de poder en las mismas comunidades y sus movimientos sociales” (Elisalde, R y Ampudia, M. 2008, 48).

⁴ Se anticipa una discusión en torno a este concepto y su utilización en algunos trabajos.

⁵ En este trabajo, como se ha podido observar, se adhiere decididamente a esta conceptualización.



En este sentido, las peculiares características que estas presentan en cada una de las EPGS, producto de la heterogeneidad de los actores sociales que conducen éstas escuelas, moldean diferentes *estilos institucionales*, en tanto son “aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico” (Fernández, L. 1994, 7). Estas formas institucionalizadas de *hacer escuela* encuentran acercamientos y distancias con aquellas estructuraciones dadas históricamente en las escuelas estatales y/o privadas. Como se ve en la siguiente tabla, las EPGS cuentan con diversas libertades para gobernarse así mismas, y orientar bajo su impronta político-pedagógica su actividad educativa:

Tabla N°1- Caracterizaciones comparadas del gobierno escolar entre escuelas públicas estatales, privadas y de gestión social de la provincia de Chaco y las escuelas autogestionadas de la provincia de San Luis

Dimensiones	Escuelas			
	Estatales	Privadas	Públicas de Gestión Social	Autogestionadas (San Luis)
Contratación directa de personal	NO	SI	SI	SI
Desvinculación directa de personal	NO	SI	SI	SI
Apertura y cierre de cursos/secciones	NO	SI	SI	SI
Reformas edilicias	NO	SI	SI	SI
Definición de orientación pedagógica	NO	SI	SI	SI
Orientación confesional	NO	SI	SI	NO
Definición curricular (extraprogramáticas)	NO	SI	SI	SI
Estructura académica /curricular	NO	NO	SI	NO
Cobro de cuota mensual	NO	SI*	NO	NO
Disposición de recursos	NO	SI	SI	SI
Reglamentos y sanciones	NO	SI	SI	SI
Posibilidad de lucro	NO	SI	NO	NO
Organización del gobierno escolar	NO	NO	SI	SI

*Algunas UEGP se encuentran impedidas de cobrar cuotas (“arancel cero”) a las familias de los estudiantes según el grado de aporte financiero que reciben del Estado.

Fuente: Elaboración propia en base a Moschetti, M y Gottau, V. 2016

La tabla anterior permite considerar, en primer lugar, la diametral diferencia con las libertades que las EPGS poseen respecto de las escuelas gestionadas por actores estatales. En segundo lugar que, si bien exhibe importantes coincidencias y continuidades con las prerrogativas con las que cuentan las escuelas privadas, las EPGS acceden a libertades adicionales en lo referido a la organización de la estructura académica y curricular y la propia conducción escolar. Incluso, en comparación con las escuelas autogestionadas de San Luis, estas también encuentran mayores capacidades para decidir por sí en lo relativo a la orientación política y/o confesional. Las condiciones distintivas de las que gozan las EPGS respecto de otras experiencias educativas, no se traslada en formas homogéneas de



organización del trabajo escolar. En los casos analizados para este estudio podría ir considerándose más bien que expresan modos diversificados y diferenciados de auto-organización de la conducción escolar, que transitan desde procesos decisionales más horizontales, hacia otros más jerarquizados y verticales donde el liderazgo cumple un rol determinante en la toma de decisiones.

Hay otro aspecto central y distintivo vinculado con el sostenimiento económico-financiero de las EPGs que las atraviesa horizontalmente. El Estado solamente financia de manera regular, asumiendo el rol de empleador, el salario docente de aquellos educadores que integran la planta orgánica funcional de cada EPG, es decir, abona de forma total los aportes previsionales y los salarios de la plantilla de personal docente aprobada para cada escuela de gestión social, según la matrícula y los niveles educativos que concentre su oferta. Fuera de ello, el Estado no brinda ningún tipo de financiamiento económico adicional de manera regular. Más allá de aquellos recursos que demanden y obtengan excepcionalmente los movimientos sociales que conducen las EPGs. Todo lo concerniente con el mantenimiento del espacio educativo, el pago de servicios básicos, la limpieza y desinfección periódica, el apoyo social y educativo a las familias y los estudiantes (vestimenta, útiles escolares, talleres de alfabetización, de técnicas de estudio, entre otros), la compra y renovación del mobiliario (bancos, pizarrones, entre otros), el material educativo (libros, revistas, tizas, fibrones, artículos de librería en general) y, en la mayoría de los casos, la provisión de asistencia alimentaria a las familias y sus estudiantes, por solo mencionar algunos aspectos de la tarea socio-educativa de las EPGs, es sostenida integralmente por las redes comunitarias que se entregan desde los movimientos sociales. Colectas, donaciones, ventas de productos y artículos (ferias de venta de comidas, de ropa, entre otra), organización de eventos de recaudación (bingos, rifas, entre otros) son solo algunas de las modalidades que los movimientos sociales frecuentemente utilizan para tratar de garantizar condiciones mínimas para los procesos de escolarización que en sus espacios suceden.

Una de las cosas que fue un rompedero de cabeza en los últimos dos años, es que el Estado se hiciera cargo del comedor comunitario, completamente ahora. Desde hace dos años ponele, todo lo que sea comida para el comedor y merienda se está haciendo cargo el Estado. Después todo lo que son gastos operativos de la diaria, vendemos alfajores, hacemos una rifa, tenemos un aporte los profes acordados que todos los meses ponemos 300 pesos. (Coordinador y educador de EPGs A)

Vamos a hacer las visitas domiciliarias a ver porque por ahí los alumnos dejan de venir y nosotros no sabemos por qué dejan de venir y vamos a ver y por ahí un problema que no tendría que ser un problema, por ejemplo, que no tengan zapatillas y buscamos todos los medios posibles, hacemos venta de pastelitos, venta alfajores, alguna venta, algo, para poder comprar la zapatilla del alumno porque no tiene que ser un impedimento para que el alumno no venga sino asista a las clases y de esa manera uno buscamos la calidad educativa de los alumnos que estén en continua permanencia en la escuela nos involucramos. (Educador EPGs B)

Desde el lado del Estado, esta forma de estructurar propuestas educativas dirigidas, en sus propias palabras, a las poblaciones históricamente excluidas y vulnerabilizadas es valorada no solo por su inserción territorial, sino por su eficiencia económica:

A las escuelas de gestión social, se le hacen críticas que, por ejemplo, a la escuela privada no. El Chaco, es la única provincia que les paga a estas escuelas [privadas] tanto los sueldos de los docentes como las cargas sociales y encima se quedan con una rentabilidad a costa del Estado.



Sin embargo, las escuelas de gestión social que no cobran cuota atienden con solo el 1% del presupuesto educativo provincial, que en su caso solo se utiliza para pagar el salario de los docentes, al 2% de la matrícula de estudiantes. (Ex subsecretario de relaciones con la comunidad del Ministerio de Educación de Chaco entre 2015 y 2019)

Queda, por lo tanto, planteado el interrogante de si esta valoración estatal de las EPGS evidencia la emergencia de las regulaciones post burocráticas de la educación según la cual se otorga “una mayor autonomía para el desarrollo de los procesos [a las instituciones educativas] y, a cambio, un creciente y rígido control de la eficacia y eficiencia en los resultados” (Bolívar, A. 2009, 37). O si bien, estos modos de incitar y producir la autonomía escolar en instituciones que atienden a población vulnerabilizada son estrategias contemporáneas de gobierno con sede en una *inclusión gerenciada* (Bocchio et al, 2020). Es decir, un entramado de discursos, tecnologías, prácticas y regímenes de veridicción que plantean que gestionar en ‘libertad’ las EPGS, supone que los movimientos sociales ‘paguen su costo’ y por lo tanto, se responsabilicen por su gestión. Algo así como que practicar y experimentar esa libertad lleva consigo hacerse cargo de los costos, beneficios y perjuicios que ella produce.

4. 2. La segunda paradoja: el “capital militante”, la flexibilización y la libertad de contratación de educadores

Otro de los aspectos que produce controversias en la relación entre las autoridades estatales, las EPGS y los otros actores sociales, es precisamente la libertad para contratar y desvincular a los educadores que tienen los movimientos sociales.

Lo que más les molesta a los gremios [docentes] es que la junta de clasificación no participe de la designación de los docentes. Es como la mayor herejía. Las [escuelas] privadas lo hacen desde hace décadas y no hay ningún problema. Y hay privadas de cuota cero, muchísimas en la provincia, y no generan un problema de acceso. Para mí hay un sesgo de clase, de decir ‘son los piqueteros los que van decidir quién viene a dar clase’. No le pegan a la escuela privada como nos pegan a nosotros. Para mí eso termina decantando en esta pelea. (Educador y coordinador de EPGS A)

Es decir, las EPGS, al igual que las Unidades Educativas de Gestión Privadas chaqueñas, cuentan con la posibilidad de seleccionar -bajo sus criterios propios- a los educadores, en relación con el perfil de la organización social y la escuela y, asimismo, tener la posibilidad de desvincularlos.

Para nosotros ese punto es central [la contratación y desvinculación de educadores] porque tiene que ver con nuestro propio proyecto político. Nosotros necesitamos que los docentes compartan el mismo marco, que tengan compromiso con la comunidad en la que trabajan. No es solamente venir y dar clases. Es participar y comprometerse porque eso es lo fundamental para nosotros, y si nosotros no tenemos la libertad de decidir o elegir, es difícil mantener nuestra impronta. (Educador y coordinador EPGS A).

Diferentes trabajos (Feldfeber et al, 2012, Hirsh, M y Karolinski, M. 2009, Lago Millan, C. 2013) ya han dado cuenta de estas tensiones en torno a la regulación del trabajo docente en experiencias educativas autogestionadas como los bachilleratos populares, los jardines comunitarios, las escuelas cooperativas y otros espacios educativos. En el caso en análisis, el problema de la libertad de la selección asume naturalmente, características específicas



y sobresalientes respecto de los estudios mencionados. Estas pueden sintetizarse en tres aspectos problemáticos:

1. Regulación normativa del hacer docente.
2. Identidad político-pedagógica de los docentes.
3. Las prácticas de control y supervisión comunitario-estatales del trabajo docente

Con respecto al primer punto, en la actualidad las EPGS cuentan con el reconocimiento del Estado para participar en el campo educativo, pero carecen de marcos legales que particularmente regulen el trabajo docente en este tipo de instituciones. En consecuencia, se produce una aplicación supletoria y parcial de algunas normas de parte del Estado, pero también de las propias EPGS, que se conjugan con las propias definiciones político-institucionales de estas escuelas habilitando amplios márgenes de discrecionalidad en su utilización:

Los imponderables, los estamos manejando con el Estatuto [del docente de la provincia de Chaco]. Si un docente se enferma, o una profesora está embarazada se toma [licencia] de acuerdo a los días que contempla el Estatuto. Y la suplencia también. Hay partes del Estatuto que estamos usando, pero las estamos usando *de facto*. Entonces como la 'regional' no tiene otra herramienta para basarse y nosotros no tenemos otra normativa en la cual basarnos, entonces la estamos utilizando de hecho, hoy. Siendo que no nos contempla.

En la discusión de la reglamentación [del trabajo docente en las EPGS] propusimos el 'interinato a término'. En nuestro caso, tenemos fecha de inicio y fecha de finalización. Otros tienen en esa última [fecha] 'continúa'. Y eso es un problema. Porque hoy les decía a los compañeros [nombra otra EPGS] ¿por qué ponen 'continúa'? Y yo les digo ¡eso es un error! Porque el día que ustedes quieran que un profesor no siga porque se mandó tres o cuatro cagadas de las que no son sancionables, o sea, no es que te faltó cinco días y le das la baja. Sino que te tira en contra el proyecto, te arma otro tipo de bardo pero está ahí. Vos no le vas a poder dar la baja porque tenes un 'continúa'. O sea, lo podés hacer pero vas a tener un 'quilombo'. Entonces lo que nosotros planteamos que los nombramientos de la gestión social sean a término, duran un año. Y ahí se renuevan. Nosotros lo hacemos así desde el inicio. (Coordinador de EPGS A)

La discusión en torno a la regulación del trabajo docente, pero sobre todo la cuestión de la estabilidad es uno de los puntos más problemáticos incluso para los movimientos sociales que gobiernan las EPGS. Esa libre posibilidad de seleccionar y desvincular educadores, pone a los movimientos sociales en una diyuntiva compleja que colisiona con su identidad política, planteando nuevos interrogantes de cara a su relación con el Estado en el campo educativo.

La fragilidad [laboral de los docentes] es un tema a debatir, el tema de la continuidad laboral. Es todo un debate ese, es decir, ¿cómo hacemos para sostener la potestad de seleccionar docentes y no terminar precarizando? Que ese es uno de los problemas. Es un tema asperísimo. Nosotros queremos que eso sea controlado por el Ministerio. Que se eviten prácticas abusivas. Pero que no se permita la titularización. Porque si no, en algunos años, perdés la gestión social. O sea, ¿vos titularizas todo? Desdibujas la gestión social de acá a unos años. Cuando esa dinámica [de la gestión social] se empieza a romper. (Coordinador de EPGS A)

Para los movimientos sociales, consagrar una regulación normativa que atienda las peculiaridades del régimen laboral de los educadores, debe excluir cualquier posibilidad de



que estos gocen de estabilidad y continuidad, y por lo tanto, rechazan abierta y férreamente la figura de la *titularización*, en tanto derecho estatutario al que pueden acceder tanto todos los docentes. Al respecto hay que recordar que la totalidad de los docentes designados en las EPGS se encuentran en la condición de interinato:

Nosotros somos interinos y estamos en contra de poder titularizar. Desde el momento en que yo titularizo mis horas, si yo mañana me 'chiflo' y dejo de cumplir con el perfil de la escuela, y si soy titular no me puede pedir la escuela que me retire. Yo me quedo ahí, y me apoltrono a mis horas. Yo soy dueño de esto. Entonces la gestión [social] se desvirtúa. Deja de ser gestión social, porque yo soy un titular que no me puede mover nadie. En este todas estamos de acuerdo, a excepción de una que está descolgada del mapa [la nombra]...Excepto ellos todos saben que no hay que titularizar y esto es un punto de acuerdo con las escuelas. (Educador y coordinador de EPGS A)

En relación con lo anterior, las EPGS entienden que garantizar la estabilidad permanente en los cargos docentes, supone correr el riesgo de desvirtuar la esencia del trabajo político-educativo de las EPGS y por lo tanto, los movimientos sociales entienden que allí se juega la supervivencia de sus proyectos pedagógicos:

Cuando nos juntamos [con las otras EPGS] les decimos, compañeros, no podemos pedir la titularización, porque si vos el día de mañana los 'quieres correr' porque un profesor no te labura, porque no te cumple con el perfil, no lo podés mover, entonces perdes la gestión social ¿Qué estas queriendo hacer? Es frustrante ir a conversar y darte cuenta de que no están pensando la gestión social como vos. (Educador y coordinador de EPGS A)

El problema de la selección docente no solo se presenta como un asunto problemático en términos de la regulación normativa, sino que es donde se juega -sobre todo para los movimientos sociales - la disputa por la construcción de las subjetividades políticas (Palumbo, M. 2017). Es decir, para los movimientos sociales es fundamental contar con educadores sustanciados con la impronta política e identitaria de la organización, de manera tal de poder sostener su trabajo político y territorial en sus comunidades desde un posicionamiento crítico a las vidas precarias (Butler, J. 2010). Por lo tanto, la regulación del trabajo docente está sujeta a las condiciones de inseguridad que se impone sobre el hacer docencia en las EPGS, incidiendo en la conducta político-pedagógica de los educadores. En otras palabras, y como luego se discutirá, no es que las EPGS gocen de una autonomía a partir de una *dejar hacer estatal*, o de un espacio organizacional no regulado (Crozier, M y Friedberg, E. 1990). En oposición, se entiende que este ámbito es activamente multirregulado (Giovine, R. 2012) por los movimientos sociales que dirigen las EPGS echando manos sobre las tecnologías políticas de gobierno (Giovine, R. y Suasnabar, J. 2013) producidas en las instituciones estatales y del que, de diversas maneras, han co-construido.

Frente a este escenario, las EPGS -en la actualidad- se encuentran ensayando instancias de diálogo y acuerdo con el Estado, diferentes opciones que no impliquen la reproducción de las condiciones de precarización (Butler, J. 2016) sobre los propios educadores que trabajan en estas escuelas:

Entonces dijimos eso [definir criterios de selección y desvinculación] que cada escuela defina esos criterios según su impronta política, que sean explícitos y que estén aprobados por el Ministerio. Ese perfil tiene que estar. Esto no puede ser 'me gusta' o 'no me gusta' la cara de alguien como primera medida. Segundo, propusimos crear una especie de 'bolsa de trabajo' que sería como una lista de inscripción, como cuando los docentes se inscriben para dar clases en escuelas estatales.



El segundo punto problemático es aquel que se expresa en el ejercicio de esa libertad de contratar de las EPGS, respecto de priorizar en la selección a aquellos educadores que cuentan con un *capital militante* (Gluz, N. 2013 a y b). Este aspecto produce nuevamente una tensión entre las demandas socio-estatales⁶ de seleccionar docentes con titulación oficial, y el posicionamiento de las organizaciones sociales, de priorizar a aquellas personas a educadores con formaciones alternativas. Lejos de los cuestionamientos que hacen hincapié en el carácter potencialmente prebendario y clientelar de estas contrataciones, por el contrario, las EPGS jerarquizan perfiles docentes que articulen compromiso político, reconocimiento comunitario y trayectoria pedagógica-popular. En esa línea, las EPGS destacan el *absurdo o el sinsentido* que implica someter la contratación de los educadores al criterio exclusivo de la titulación oficial, problematizando que ello, en muchas ocasiones no se presenta como un reaseguro indiscutido de la calidad de la enseñanza o de los aprendizajes, y menos aún, que posibilite linealmente la inclusión educativa de las poblaciones escolares vulnerabilizadas:

A nosotros nos pasó en un momento que se fue la primera directora de la primaria que teníamos. Se fue a otra escuela. Y nombramos a un profesor -que era profesor de la secundaria, de historia, para ser coordinador [director] de la primaria, porque de verdad creíamos que era la persona que necesitábamos en ese momento. Y fue una pelea terrible con el Ministerio [de educación de Chaco] y con la 'regional' porque no nos querían aceptar que un docente de secundaria estuviera a cargo de la primaria. Y nosotros ahí sí, se la peleamos. Nosotros se la peleamos. Porque entendíamos que nuestra decisión política era correcta. Si bien formalmente esa persona era profesor de historia, pero su trayectoria política y su formación pedagógica - ahí se complica porque no es una formación palpable en un título- era la persona que nosotros necesitábamos para encauzar un montón de cosas de nuestro nivel primario. Problemas más de arraigo con el proyecto que teníamos. Entonces necesitábamos a alguien que esté bien arraigado con el proyecto, que vaya y haga eso. Y lo peleamos, hasta que políticamente ganamos la pulseada al ministerio. Entonces desde arriba del Ministerio le dieron la orden a la regional que firme. (Educador y coordinador de EPGS A)

En consecuencia, nuevamente los movimientos sociales insertan el interrogante sobre cómo ponderar, cómo racionalizar en criterios y parámetros homogéneos y objetivos la designación de educadores que puedan satisfacer esa doble condición: adecuarse a la impronta político-pedagógica de la organización y asegurar un accesibilidad equitativa y transparente tanto a los docentes titulados como aquellos que gozan de otro tipo de saber, que es diferencialmente más valioso y necesario para las comunidades, según sostienen los movimientos sociales

¿Cómo medís [cuantificas] la trayectoria de una persona en los proyectos de educación popular?
¿Cómo la medís? El tránsito de las personas por proyectos, por ejemplo, en Buenos Aires, que hacen proyectos que no están validados por la academia. Hay gente que sabe un montón de eso [de educación popular] y capaz nunca se terminó de recibir. Pero que tiene unos saberes del carajo pero que no están validados. Yo creo que tiene que haber una amalgama entre las dos cosas. (Educador y coordinador de EPGS A)

Frente a las controversias entre la libertad y la regulación en la selección de educadores, las EPGS recurren al discurso de un "ejercicio responsable" de esa libertad de contratar que, como indican desde su experiencia reciente, ha sido adecuadamente utilizada e incluso

⁶ Se hace referencia a los partidos políticos de la oposición, los sindicatos docentes, y otros actores de la sociedad civil, así como, del posicionamiento del propio Ministerio de Educación chaqueño.



socialmente valorada por el propio Estado. Pero, además, denuncian el trato diferencial que reciben en relación con las instituciones educativas estatales:

O incluso nos hubiera pasado a nosotros con un montón de profes que nosotros hemos convocado y eran estudiantes de profesorado. Muchos de nuestros profes entraron a la escuela siendo estudiantes y después se recibieron. El título supletorio se cubre directamente desde la escuela, es el director el que decide a quien darle esas horas cuando no se logra cubrir con los otros dos listados. Entonces ¿por qué mantienen el título supletorio en las escuelas estatales y quieren sacarlo para las de gestión social? Porque nosotros si nos hacemos cargo de los procesos para que entren las personas. Las entrevistamos tratando de conocerlas y queriendo que aporten al proyecto. Incluso muchos docentes -dos o tres- fueron convocados por el propio ministerio de educación para laburar proyectos ahí... la que era nuestra asesora pedagógica hoy es subsecretaria [nombra el cargo] de la provincia. Entonces, tan mal no hacemos las cosas. (Educador y coordinador de EPGs A)

La defensa de las prerrogativas comunitarias para decidir a qué educadores incorporar a las EPGs, es una cuestión central que participa de las rondas de diálogo actuales que el Ministerio de Educación chaqueño viene celebrando con los movimientos sociales en la construcción de un proyecto de ley de reglamentación de estas escuelas. En estos ámbitos los movimientos sociales también despliegan sus resistencias a ser conducidos de determinada manera, en un campo político que consideran estratégico para su lucha cotidiana:

Acá en el Estatuto docente nombra tres categorías para ingresar a la docencia. El título docente, el título habilitante [profesionales y/o técnicos no docentes] y el título supletorio. El supletorio básicamente es tener el secundario terminado. Lo que nos decía [el funcionario nombrado] es borrar lo de supletorio [de la norma reglamentaria de las EPGs] para garantizar que la persona que ingrese [a trabajar a la EPGs] sea docente o profesional, solamente. Pero ahí nos quedan un montón de personas que tienen otra impronta. (Educador y coordinador de EPGs A)

Si tuviéramos que hacer eso, deberíamos mandar la POF entera, porque todos somos interinos. No hay titulares en nuestras escuelas. Técnicamente nuestros cargos son todos vacantes. Pero vos no podés mandar eso a junta [de clasificación] porque los docentes los designan ellos y no las escuelas de gestión social. (Educador y coordinador de EPGs A)

El tercer nudo problemático es aquel que refiere a las prácticas y mecanismos de supervisión del trabajo docente. Como se ha dicho anteriormente en este apartado, las EPGs no se encuentran insertas en un organigrama permanente y estable en el cual no solo puedan tener previsión en la interacción con los otros actores educativos del sistema, sino que además son poco claras y múltiples las dependencias que estas tienen en lo administrativo y lo pedagógico.

Nosotros nunca tuvimos supervisores asignados. Recién ahora que están designando supervisores nuevos, estarían dándoles para supervisar algunas escuelas de gestión social. Con lo cual ahí nosotros tenemos un debate. Porque pretendemos que se cree una dirección de gestión social, porque entendemos que tiene que haber una pata del Estado que conozca nuestras particularidades. De ninguna manera pretendemos que no nos controlen. Entendemos que, si otorgamos títulos, si validamos saberes, entendemos que nos tengan que controlar. Pero si necesitamos gente que conozcan las particularidades de nuestras escuelas y que no nos exijan cosas que no nos deben exigir. Por ejemplo, a una de las escuelas de [la localidad] de Fontana, le pidieron que pase el listado de cargos vacantes para enviarlos a Junta [de clasificación] y entonces Junta podía designar a los docentes. ¡No! No te vamos a mandar nada le dijeron. Nosotros somos una EGS. (Educador y coordinador de EPGs A)



Los mecanismos de supervisión, aunque escasos, informan las tensiones y oposiciones en el marco de un trasfondo más amplio, que no es nada más y nada menos, que la conducción, la dirección político-pedagógica de las EPGs, es decir, reintroduce insistentemente el problema del gobierno. Sin embargo, las EPGs no luchan por desmarcarse del control o la supervisión del Estado, sino al contrario, lo reconocen, lo promueven y lo demandan como reaseguro que transportaría cierta legitimidad a su hacer.

Me parece que tienen que confiar en el 'ojo' y en el sentido común de las escuelas, y que por encima del sentido común, está el ojo y la supervisión del Estado. Porque no es que el Estado desaparece de ahí. (Educador y coordinador de EPGs A)

En vistas de lo anterior, es importante destacar las prácticas de responsabilización comunitaria que se ejercen en la EPGs B, donde la contratación y desvinculación de educadores está sujeta a la evaluación permanente de la asamblea del movimiento social:

Si un docente no tiene el perfil que la comunidad desea, directamente la asamblea lo saca y la comunidad entiende que ese profesor no tiene los requisitos que por ahí la sociedad quiere, cuando hablo de sociedad hablo del sector pobre, del sector que siempre fue expulsado dentro de la educación. No es privada por lo tanto el movimiento jamás maneja plata. Lo único que hace es elegir el perfil de los docentes que van a estar dentro del sistema educativo que es este caso es muy territorial. (Educadora y fundadora de EPGs B)

Es decir que hay una pesquisa, un monitoreo permanente sobre la actividad político-pedagógica de los docentes, fundamentalmente, porque como se ha dicho, allí se juega para los movimientos sociales la producción subjetiva del *ethos comunitario*, es el espacio donde se produce y reproducen los discursos políticos que los actores asumen en sus identidades que es, en resumen, lo que configuran los tres nudos problemáticos antes expuestos.

4. 3. La tercera paradoja: el modelo pedagógico y la organización curricular

En lo que respecta a la dimensión pedagógica y curricular, interesa detenerse en describir la experiencia de la EPGs A, dado que a partir del ejercicio de una cierta libertad curricular - que se encuentra transversalmente garantizada en todos los niveles educativos obligatorios a través del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) - se construyen estrategias pedagógicas y didácticas que implican la reconfiguración de los modos tradicionales de *hacer escuela* (Acuña, M. y Rivas Flores, I. 2019). Para los movimientos sociales el trabajo escolar en torno al currículum da cuenta del carácter político y de las implicancias emancipatorias que este posee en su ideario:

La escuela se llama [indica nombre de la EPGs A]. No es casual. Tiene un fuerte contenido ideológico. Y lo que estamos intentando es tratar de adecuarla la currícula a las necesidades de nuestra comunidad. Nosotros acá en el barrio tenemos muchos problemas, entonces hay que darle mayor tratamiento a ese tipo de temas. Estamos hablando de cuestiones que van desde la higiene y la salud, pasando por las adicciones. (Coordinador y educador de EPGs A)

También el proceso de desarrollo curricular debe ser considerado como parte de un juego problemático de poder entre fuerzas conservadoras y emergentes (Apple, M. 1995). Como otro ámbito donde el currículum y su gestión es "esencial y sustancialmente un espacio de luchas de poder. Como producto social de determinadas relaciones de poder, el currículum genera procesos de significación y de mediación en relación con otros sujetos,



instaurando un espacio de ejercicio del poder social y del poder del saber” (Briceño et al, 2009, 9)

Nosotros asumimos el compromiso de modificar la estructura formal de las escuelas. ¿Por qué? Porque en las escuelas formales estos chicos no están contenidos. Nosotros tenemos tres grandes bloques que reemplazan del primero al quinto año de la escuela secundaria. Entonces eso es una forma de contenerlos y que no pierdan el año, no pierdan sus estudios, porque repitieron o porque se llevan sus materias. Es un hermoso sistema de trabajo. En realidad, yo digo que esta es la nueva escuela. Porque estamos saltando barreras, rompemos con la estructura formales de lo preestablecido. (Coordinador y educadora de EPGS A)

Una de las características principales de esta gestión curricular, es que desarrollan un sistema de enseñanza no graduada por niveles, mediante el cual construyen una oferta formativa flexible y de libre elección para los estudiantes, organizados en bloques temáticos.

Estamos implementando un nuevo sistema que es la escuela no graduada, que también es novedoso. La escuela se divide en grados, en base a una concepción ideológica, pedagógica. Los chicos a determinada edad tienen capacidades para desarrollar distintos tipos de función y actividades y desarrollar competencias. En la realidad no sucede, porque cada individuo influido por el contexto, por la formación que recibió en su hogar, esas etapas las avanza o detiene indistintamente. Entonces lo que se intentó hacer es más o menos a partir de un criterio de los contenidos que sabe o de las competencias que tienen...agruparlos. Creo que en este momento la articulación más fuerte, la estamos teniendo a partir de la formación profesional. Se enseña construcción, colocación de sanitarios, mecánica, y ahí viene la vinculación directa con las cooperativas. Entonces, a la vez que la persona está aprendiendo un oficio, lo está practicando (Coordinador y educador de EPGS A).

Nosotros tenemos la escuela primaria en multigrados ¿sí?. Grupos de trabajos, grupos pedagógicos los llamamos nosotros. Tenemos asignado un héroe latinoamericano para un primer grado como Che Guevara, Micaela Bastidas para un segundo, tercer grado, Emiliano Zapata para un cuarto, quinto grado y Augusto Cesar Sandino para un sexto séptimo. (Coordinador y educador de EPGS A).

Estos bloques temáticos, que se corresponden con diferentes figuras latinoamericanas alineadas con las concepciones políticas del movimiento social, reúnen los contenidos establecidos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) e incorporan otras decisiones curriculares estrechamente asociadas a la perspectiva político- pedagógica de la organización comunitaria que, sustancialmente, se exhibe en las estrategias didácticas. De este modo, en estos bloques se proponen trabajar articuladamente contenidos que -en términos formales pertenecen a cada uno de los grados o años de escolaridad prevista normativamente- desde un enfoque multi-etario. Los educadores trabajan en parejas pedagógicas los bloques temáticos con los estudiantes agrupados en diversos colectivos compuestos por distintas edades. En este sentido, cada educador lleva un registro sistemáticamente supervisado por los coordinadores de la EPGS, donde se registra el grado de avance en cada núcleo pedagógico cursado y, a posteriori, permite facilitar la tarea de armonizar los propios registros con la estructura académica graduada oficial.

Asimismo, establecen estrategias interniveles, donde generan propuestas de trabajo curricular mixtos entre los últimos años de cada nivel, con los primeros del nivel educativo siguiente, estableciendo algunos criterios normalizadores en la articulación de los bloques. En este enfoque pedagógico y didáctico, “las cuestiones curriculares acerca de cómo



enseñar y, cómo hacerlo, son siempre una expresión particular de cuestiones políticas acerca de qué modelo de vida cultural, económica y política debieran reproducirse” (Carr, W. 1996, 48).

Nuestro principal objetivo como proyecto comunitario, es construir un sentido político de la educación, que recupere su esencia transformadora. Para nosotros este espacio, el de la educación, es un espacio de lucha tanto o más importante que el que venimos dando en la calle. (Coordinador de la EPGS A)

Desde la perspectiva de los sujetos comunitarios, la educación se constituye en un espacio social de disputa y en torno a él se configuran permanentemente relaciones de interpelación acerca de cómo deberían cambiar o mejorar la sociedad, lo que conduce a reflexionar respecto de qué tipos de conocimiento, aptitudes y capacidades se requieren para ello. Por lo tanto, podría decirse que el proceso de gestión curricular que protagoniza la EPGS A, contribuye a poner en discusión el carácter público, en tanto estatal, que suele prevalecer en los enfoques analíticos de la dimensión curricular y hacen referencia a la tensión persistente en los curriculum entre representación y acción. (Angulo, J y Blanco, A. 1994)

Esta faz curricular también implica en su articulación con el régimen académico provincial, la disposición a enfrentar de otras maneras, bajo otras características y condiciones los problemas socioeducativos que afectan a las poblaciones escolarizadas y poner en discusión los instrumentos disciplinares para tramitar los *malestares* de la escuela:

Básicamente lo que quisimos hacer fue anular, de alguna manera, solucionar lo que consideramos son las principales herramientas de exclusión que tiene el sistema educativo tradicional. Esas tres formas de exclusión son la repitencia, la acumulación de inasistencias, [es decir], la exclusión por inasistencias, por quedar libre y la expulsión por algún castigo, por algún motivo punitivo, por mala conducta por el famoso sistema de amonestaciones.

... como primera medida el tema más simple fue el de las inasistencias. Nosotros no, si bien contabilizamos las inasistencias, pero como medida para poder hacer un seguimiento de las trayectorias de los chicos y las chicas, pero no es un motivo de quedarse excluido del sistema escolar la cantidad de inasistencias. Si puede ser obviamente motivo de que no avance curricularmente pero no es un motivo de quedarse fuera de la escuela y lo mismo con el sistema punitivo. No tenemos un sistema punitivo, no tenemos un sistema de sanciones ni de suspensiones ni suspensiones por conflictos de conducta ni nada por el estilo. (Coordinador y educador de EPGS A)

También está la otra cuestión, tenemos grupos especiales donde le prestamos atención a los chicos que tienen problemas de sobreadad, esos problemas que aparecen de modo en los libros de ciencias de la educación, dislexia, por ejemplo, problemas de atención, trastornos de aprendizaje, etc. (Coordinador y educador de EPGS B)

Decididamente la discusión en torno a la cuestión curricular es coextensiva de los debates respecto de la conducción de las conductas, sobre todo, porque allí se encuentra presente esta yuxtaposición entre lo estatal y lo comunitario, lo cual arrincona a aquellas perspectivas que insisten en identificar a estas modalidades de autogobierno como genuinos ejercicios de autonomía. No obstante, seguidamente, se pone en tensión el par regulación- autonomía y *a posteriori*, se confronta la noción de autonomía y libertad.



5. “Recalculando”: el debate en torno a los usos y sentidos de la autonomía en la relación Estado y movimientos sociales en educación

A lo largo del recorrido por las tres paradojas de la autonomía, se ha podido observar que esta asume características de libertad gerenciada (Grinberg, S. 2008), supera las concepciones tradicionales -afincadas significativamente durante los años '90 e impulsadas por los organismos internacionales (Gajardo, M. 1999; Krawczyk, N. 2002)- y que fueran muy difundidas a nivel regional y nacional (Saforcada, F. 2006). En las condiciones actuales la autonomía es reformulada para exhibirla como logros o conquistas alcanzadas por los movimientos sociales, en tanto 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 de uno mismo una obra de arte (Foucault, M. 2009). Más bien, parece actuar como un significante flotante (Laclau, E. 2005) que desplaza el campo de disputa, de lucha, del terreno de la subjetividad “donde hay que replantear la batalla por la emancipación” (Castro-Gómez, S. 2016, 14) y lo corre casi -de modo distractivo- a las tensiones y contradicciones con los mecanismos coactivos del Estado.

En oposición a ello, resituar la cuestión de la autonomía en el campo de la producción de subjetividades supone reconocer el carácter conductual que esta posee en tanto tecnología de libertad gerenciada. En otras palabras, el significante de la autonomía parecería propiciar esa *confluencia perversa* (Danigno, E. 2004) donde coinciden las expectativas, deseos y luchas por la escolarización en los propios términos que detentan las comunidades, junto con las estrategias de desresponsabilización, precarización y gobierno centralmente estatal que induce a la (auto) construcción de sujetos neoliberales en las sociedades contemporáneas (Laval, C y Dardot, P. 2013).

Pero contrariamente al supuesto que equipara autonomía con libertad, en estos espacios difusos entre lo estatal y lo social o *milieu* (medio ambiente) es lo que organiza, ordena y estructura las acciones de los colectivos sociales. Y es el *medio* en el cual inscriben y producen sus identidades, es donde conforman sus maneras 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, M. 2020) y su relacionamiento con el Estado. Desde estas interacciones socio-estatales se moldean sus acciones colectivas estratégicas, se perfilan sus reacciones, ciñen sus decisiones y determinan sus interacciones. Pero no son restricciones a las acciones impuestas externa y coactivamente por el Estado. 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 (Foucault, M. 2006) 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 prescriptos por el Estado; explicaría que opten ampliamente por mecanismos de petición institucionalizados antes



que por reclamos (Laclau, E. 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 ampliar su oferta educativa; por esta razón sostienen propuestas político-pedagógicas 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) concepción(es) 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 (Díaz, E. 1993) de modalidades de auto gobierno que hacen suponer a los movimientos sociales que actúan e intervienen con autonomía.

Se trata de un proceso de conversión de la noción de autonomía que la racionalidad neoliberal de gobierno (Foucault, M. 2006, 2007) transforma en significante flotante (Laclau, E y Mouffe, C. 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, P. 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.

6. Conclusiones: posibles pistas para pensar desde el presente

A lo largo de este trabajo se ha insistido permanentemente en la necesidad de abordar las relaciones entre Estado y movimientos sociales (en el campo educativo) desde enfoques teóricos y conceptuales que permitan captar el carácter híbrido que actualmente, y al menos para el caso chaqueño, componen estas interacciones socio-estatales difusas. Se ha insistido en tal posición, porque se entiende que las perspectivas que enfatizan en el carácter dicotómico y antagónico de los movimientos sociales respecto del Estado, además de exhibir una vocación analítica totalizante, carecen de potencialidad para registrar y captar las nuevas modalidades de gobierno que se presentan en las actuales sociedades postdisciplinares. Estas, como se ha tratado de mostrar, conjugan actores, recursos y



discursos estatales y comunitarios al servicio de novedosas estrategias de gobierno a la distancia donde el propósito principal es regular, gerenciar y gestionar la libertad de los sujetos comunitarios. Pero este control sobre la vida colectiva se despliega a partir de afectar las identidades, o las subjetividades políticas, que los movimientos sociales despliegan en su quehacer cotidiano en su vinculación con las agencias estatales. Precisamente afectar ese campo estratégico es lo que permite a los movimientos sociales acrecentar su acción en el campo educativo y en simultáneo, (auto) responsabilizarse activamente por ello. Es una modalidad de ejercer el gobierno centralmente estatal, de regular las conductas políticas de los movimientos sociales, transfiriendo a las comunidades las tareas y las funciones vinculadas con (auto) resolver y satisfacer sus demandas y necesidades, en este caso, educativas. En consecuencia, se produce esa confluencia perversa de la que antes se hacía referencia: se combinan las exigencias de las comunidades por participar en la gestión de sus propias vidas, en paralelo con la implementación de estrategias y tecnologías estatales que fortalecen la autogestión comunitaria como formas de desresponsabilización propiciando un juego de acciones sobre las acciones que operan sobre las conductas políticas de las comunidades. Por esta razón se ha sometido a discusión la noción de autonomía -sobre todo a través del análisis de las paradojas- puesto que en muchos trabajos prevalece respecto de ella un sentido negativo que, además, no ofrece la oportunidad de captar esos registros intermedios que se producen entre el Estado y los movimientos sociales que más que la confrontación, dan cuenta de la asociatividad, complementariedad y subsidiariedad que estos exhiben. Con lo cual estas configuraciones socio-estatales, híbridas y difusas, invitan a repensar desde otro lugar estos vínculos políticos en las sociedades contemporáneas, donde la lucha política se encuentra centralizada en la producción de los sujetos y en la regulación activa de sus libertades que, para el caso analizado, deviene central en tanto problema de gobierno, esto es, de conducción de las conductas y de gobierno de las poblaciones.

7. Referencias

- Acuña, Maia y Flores, Ignacio. 2019. Discusiones sobre el hacer escuela en una institución pública de gestión social de la provincia del Chaco, Argentina emplazada en contexto de pobreza extrema. 4° Congreso Internacional sobre Efectos de la Desigualdad Educativa y Empleos Juveniles Precarios. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste.
- Angulo, José y Blanco, Nieves. 1994. Teoría y desarrollo del currículum, Málaga: Aljibe.
- Apple, Michael y Beane, James. 1995. Escuelas democráticas. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum.
- Berlin, Isaiah. 2017. La traición de la libertad: seis enemigos de la libertad humana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bocchio, María Cecilia, Schwamberger, Cintia, Armella, Julieta y Grinberg, Silvia. 2020. Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones Low Cost. Una Analítica de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14, 2, 177-190.
<https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/handle/11336/131890>



- Bocchio, María Cecilia y Lamfri, Nora. 2013. Autonomía y gestión directiva en el centro del discurso de las políticas educativas para la educación secundaria en Argentina. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17,2, 441-459. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729526025.pdf>
- Bolívar, Antonio. 2009. La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 19, 35-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539801004>
- Bruno, Daniela y Luchtenberg, Erwin. 2006. Sociedad pos-disciplinaria y constitución de una nueva subjetividad. Un análisis de los discursos de la "autoayuda" y del nuevo management desde la perspectiva de Michel Foucault. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 13,1. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153296006.pdf>
- Burgos, Alejandro, Gluz, Nora y Karolinski, Mariel. 2008. Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía. In V Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev5913>
- Butler, Judith. 2010. Marcos de guerra. Vidas lloradas. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith. 2016. Prólogo. En Lorey (Ed.) Estado de inseguridad: gobernar la precariedad. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Castro Gómez, Santiago. 2010. Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Buenos Aires: Siglo de Hombres editores.
- Castro Gómez, Santiago. 2015. Historia de la gubernamentalidad I: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault (Vol. 2). Buenos Aires: Siglo del hombre editores.
- Castro, Edgardo. 2011. Diccionario Foucault: temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Cortés, Martín. 2008. Movimientos sociales y Estado en Argentina: entre la autonomía y la institucionalidad. Informe final del concurso: Gobiernos progresistas en la era neoliberal: estructuras de poder y concepciones sobre el desarrollo en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/becas/2008/gobpro/cortes.pdf>
- Crozier, Michel & Friedberg, Erhard. 2017. El fenómeno burocrático. London: Routledge.
- Danigno, Evelina. 2004. Confluencia perversa, desplazamientos de sentido, crisis discursiva. En Grimson, A. (Comp.), La cultura en las crisis latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Dardot, Pierre & Laval, Christian. 2013. La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal. Paris: Editorial Gedisa.
- De Marinis, Pablo. 1998. La espacialidad del Ojo miope (del Poder). Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura, 34, 32-39.



- De Marinis, Pablo. 1999. Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O: un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea, 73-103.
- Deleuze, Gilles. 1996. Postscriptum a las sociedades de control. Buenos Aires. Pretextos.
- Díaz, Esther. 1993. Michel Foucault: los modos de subjetivación. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Elisalde Roberto. y Ampudia Marcela (2008). Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular. Buenos Aires: Edición Buenos Libros.
- Fajn, Gabriel y Bauni, Natalia. 2017. Escuelas recuperadas. El caso del Instituto Comunicaciones. Revista Idelcoop, (222), 153- 171.
https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/educacion_pg_153-171.pdf
- Feldfeber, Miriam, Saforcada, Fernanda, Gluz, Nora, Imen, Pablo, Burgos, Alejandro, Caride, Lucia, Karolinski, Mariel, Graizer, Oscar., y Grandoli, Maria Eugenia. 2012. Políticas Educativas después de los 90. En Feldfeber, M y Gluz, N. (Eds.), Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos. Buenos Aires. CLACSO.
- Foucault, Michel. 2006. Seguridad, territorio y población. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. 2007. El nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. 2009. El gobierno de sí y de los otros. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gajardo, Marcela. 1999. Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, 15.
http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf
- Giovine, Renata y Correa, Natalia. 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. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5578/ev.5578.pdf
- Giovine, Renata y Suasnábar, Juan. 2013. Desandando caminos: propuestas para un análisis político de los textos legales educativos. En Tello, C. y Pinto de Almeida, G. (Eds.), Estudios epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional (pp. 1-24). Editora Mercado de Letras.
- Giovine, Renata. 2010. El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de Estado y nuevas interpelaciones. Tesis de Doctorado. FLACSO.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2617>
- Giovine, Renata. 2012. El arte de gobernar el sistema educativo. Buenos Aires: Ediciones UNQ.
- Gluz, Nora. 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.



- Gluz, Nora. 2013a. Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-038/606.pdf>
- Gluz Nora. 2013b. Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales. Buenos Aires: CLACSO.
- Gluz, Nora y Saforcada, Fernanda. 2007. Autonomía escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos. Educação: Teoria e Prática, 17, 29, 11-11.
- Goetz, Judith Preissle & Le Compte, Margaret. 1988. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa (Vol. 1). Madrid: Morata
- Gordon, Collin. 2015. Racionalidad gubernamental: una introducción. Nuevo Itinerario, 10, 10, 1. <https://doi.org/10.30972/nvt.0101709>
- Grinberg, Silvia. 2005. Dispositivos pedagógicos y producción de subjetividad. Racionalidad y gobierno de la conducta en las sociedades del gerenciamiento. FFyLL, UBA.
- Grinberg, Silvia. 2006. Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. Revista Argentina de Sociología, 4,6, 67-87. <https://www.redalyc.org/ar-ticulo.oa?id=26940605>
- Grinberg, Silvia. 2008. Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. En Educación y poder en el siglo XXI (1ª ed.). Buenos Aires: Miño & Davila.
- Grosfoguel, Ramón y Castro-Gómez, Santiago. 2007. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central y Universidad Javeriana.
- Hirsch, Dana y Karolinski, Mariel. 2009. Lo público y lo privado en educación el debate entre los Bachilleratos Populares y los Sindicatos Docentes. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Karolinski, Mariel. agosto, 2010. La construcción de autonomía en la relación Estado, Movimientos Sociales y Educación". En Investigadores en formación-IICE. Diálogos y reflexiones en investigación: contribuciones al campo educativo. FFyL-UBA.
- Krawczyk, Noa. 2002. La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 7, 16. <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&critorio=ART00357>
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantall. 2014. Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics. London: Verso Trade.
- Lago Millán, Juan. Noviembre, 2013. Las Organizaciones y el Estado: entre el 'reconocimiento' y la 'autogestión'. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-063/221>



- Lamfri, Nora y Bocchio, María Cecilia. 2015. Sentido(s) de la gestión autónoma en la escuela secundaria. Un análisis en contexto del Proyecto de Promoción de la Autonomía en la Escuela en Córdoba, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69,3, 63-80.
- Lima, Licinio. 2004. Construyendo modelos de gestão escolar. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, 2, 2, 53-86.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas. 1990. Governing economic life. *Economy and society*, 19, 1, 1-31.
- Moschetti, Mauro Carlos y Gottau, Verónica. 2016. De las rocallosas a los andes: el experimento de escuelas charter en el contexto político argentino. *Educação & Sociedade*, 37, 55-72.
- Palumbo, María Mercedes. 2017. Entre identificación y subjetivación. Notas sobre la construcción de subjetividades políticas en movimientos populares/In between identification and subjectivation. Notes on the construction of political subjectivities in popular movements. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas*, 19, 1-11.
- Palumbo, María Mercedes. 2020. Operatorias epistémicas en talleres de formación política de movimientos populares en Argentina. *Entre Diversidades. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 7(1), 276-305.
- Raffin, Macelo. 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, Nikolas. 1997. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago, Cuadernos de crítica de la cultura*, 29, 25-40.
- Rose, Nikolas., O'Malley, Pat. y Valverde, Marian. 2012. Gubernamentalidad. *Astrolabio Nueva Época: Revista digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad*, 8, 113-152.