

Capítulo 1.

Dispositivos pedagógicos socio-estatales, subjetividades políticas y comunidades emergentes en contexto de pobreza urbana en Argentina

Elías Gonzalo Aguirre¹

Resumen

El siguiente trabajo propone indagar y analizar las configuraciones socio-estatales que asumen los dispositivos pedagógicos en la actualidad, a partir de la consideración del proceso de emergencia y expansión de las Escuelas Públicas de Gestión Social en la provincia de Chaco, Argentina. Para ello, el estudio hace énfasis en las continuidades, discontinuidades y novedades que el vínculo entre Estado y movimientos sociales asume en la Argentina contemporáneamente; se señala que dichas relaciones políticas son posibles de ser observadas en tanto problema de gobierno, esto es, como problema de conducción de las conductas. Con lo cual, el posicionamiento teórico en el que se emplaza esta investigación abreva en los estudios de gubernamentalidad, que precisamente problematizan en la articulación entre saber, poder y subjetividad, los cuales constituyen históricamente a los dispositivos de gobierno.

El planteamiento hipotético es que las relaciones contemporáneas entre el Estado y los movimientos sociales en Argentina dan cuenta de la conformación de dispositivos pedagógicos socio-estatales, en los cuales anidan vínculos de complementariedad, asociatividad y subsidiariedad que devienen en una responsabilización creciente de las comunidades por la preocupación y resolución de los problemas que históricamente las han afectado. En este sentido, el enfoque metodológico ha sido centralmente descriptivo y cualitativo, incorporando el análisis de los discursos de Estado (organismos, agencias y funcionarios gubernamentales), así como discursos sociales (movimientos sociales de trabajadores desocupados) considerando especialmente su contenido.

Dentro de los resultados alcanzados, se observa que la configuración de las Escuelas Públicas de Gestión Social ha transitado por 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

¹ Doctorando en Ciencias Humanas (Universidad Nacional de San Martín, Argentina). Profesor en nivel medio y superior en Ciencias Políticas (IMESFD CAPACYT, Argentina).
Correo: aguirre.elias.gonzalo@gmail.com

oponen a las prácticas pedagógicas autogobernadas por los movimientos sociales fundadores de estas escuelas.

Palabras clave: gubernamentalidad, dispositivos pedagógicos, subjetividades políticas, movimientos sociales.

Introducción

El presente capítulo¹ 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, se trata de trabajadores/as desocupados/as de zonas urbanas afectadas, de la ciudad de Resistencia, Chaco/os estructuralmente por los procesos de precarización impuestos por el neoliberalismo en Argentina, han ido constituyendo, consolidando y extendiendo redes socio-comunitarias para paliar los efectos degradantes de la crisis. Dentro de estas acciones colectivas, los Movimientos Sociales de Trabajadores desocupados (MSTD) fueron desarrollando sus primeras experiencias político-pedagógicas, inicialmente vinculadas con la alfabetización y, en simultáneo, con la formación política. De este modo, con el antecedente de la sanción de la Ley de Educación Nacional nº 26206 (LEN), a partir del año 2012 estos movimientos encauzaron sus ofertas político-pedagógicas en el marco de la gestión social y la gestión cooperativa siendo reconocidos oficialmente por el Estado e inaugurando un nuevo tiempo de relaciones.

Con lo cual partiendo teóricamente desde *los estudios de gubernamentalidad*, en este trabajo se plantea como hipótesis que estas relaciones político-educativas entre el Estado y los MSTD expresarían nuevas estrategias de gobierno a la distancia, donde el Estado transfiere a las comunidades la responsabilidad de garantizar la educación a través de las EPGS.

En términos metodológicos, el presente trabajo 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 semiestructuradas², estas últimas realizadas tanto a ex funcionarios provinciales del área educativa como a informantes claves de los movimientos sociales de

¹ Este trabajo se inscribe en las tareas de investigación realizadas para la titulación de Magister en Política y Administración de la educación (UNTREF) cuya dirección estuvo a cargo de la Dra. 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).

² Las entrevistas debieron realizarse en formato virtual producto de las restricciones a la movilidad impuestas por las medidas de prevención sanitaria en el marco del COVID-19.

trabajadores desocupados. Como se anticipó, las unidades de análisis definidas han sido las EPGS cuya población actual (14), ha sido reducidas a una muestra intencionada con base a criterios (Goetz y LeCompte, 1988).

Dentro de los criterios de selección de la muestra se han definido: 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 y Giovine, 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.

En relación a la estrategia de análisis de la información producida, esta se desagregó en dos niveles. Un primer nivel, ha sido aquella información asociada a los discursos de Estado (Giovine, 2010; 2012a), es decir, que hayan sido producidas en ámbitos político- institucionales estatales como los poderes legislativos y ejecutivos tanto nacional o provincial; en espacios deliberativos (congresos pedagógicos, consejos consultivos, reuniones de organismos federales, entre otros). Para estos casos, la estrategia se sustanció desde los aportes formulados por el análisis político de los textos legales educativos (Giovine, 2010; 2012a; 2014; Giovine y Suasnabar, 2012; 2013; Giovine et al. 2019), categorizando los enunciados de estos discursos y estableciendo relaciones entre ellos.

En otro nivel de análisis, se estudiaron los discursos sociales entendidos como prácticas (Foucault, 1977) que refieren a modos de hacer, pensar y decir, los cuales se componen desde una relación de saber/poder, donde esta última condensa la dimensión discursiva que resulta de mayor interés. Aquí se reúnen los documentos, declaraciones, producciones audiovisuales y entrevistas de los sujetos individuales, colectivos e institucionales que forman parte de este estudio. En cualquier caso, el análisis político de los discursos -en ambos niveles- ha transitado en líneas generales, las reglas propuestas por Bardin (1991), Porta y Silva (2003) y Abela (2008), para el análisis de contenido³. Dicha tarea se emprendió utilizando herramientas informáticas como los softwares QGIS, Rstudio, MS Office que permitieron *triangular* (Denzin, 1970) los datos cualitativos con otros cuantitativos.

³ "ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos, el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social" (p. 2).

I. Gobierno, gubernamentalidad y subjetividades políticas: apelando a la grilla analítica del *Foucault tardío*

En acuerdo con Castro Gómez (2010), uno de los mayores aportes de la obra de Michel Foucault (1926-1984) y sus continuadores ha sido dotar de un campo de exploración y de análisis de las relaciones políticas de poder con un fuerte compromiso con relación al *problema del gobierno* (Avellaneda et al, 2019). Es decir, que, en este capítulo, se prosigue con la propuesta teórica-metodológica formulada por Giovine, en tanto esta investigación se centra en “el análisis en los discursos que proponen modificar esa maquinaria de control y regulación a través de normas, procedimientos, jerarquías y técnicas propias de la «ciencia de la administración» que opera junto al saber pedagógico y posibilita una intervención general y puntual” (2012, p. 7). En este caso, sobre las EPGS de la provincia de Chaco, Argentina, así como de su proceso de emergencia y expansión. Procesos, en particular, donde se producen reconfiguraciones “de los estados administrativos como ‘estados de gobierno’, en el cual la multiplicidad de prácticas de gobierno domésticas o privadas van siendo incorporadas a la gestión pública, dando lugar al proceso de gubernamentalización del estado (Foucault, 1991; 2006)” (Giovine, 2012, p. 5).

Pero en este trabajo no solo interesa informar sobre los procesos de gubernamentalización del Estado, sino también mostrar cómo estas posibles dinámicas producen efectos en los discursos de los propios MSTD chaqueños. Es decir, cómo reciben, elaboran, reaccionan y, eventualmente, resisten estas prácticas, tecnologías y racionalidades de gobierno. Por esta razón, se apela a la grilla de inteligibilidad para la analítica del poder que Foucault construyó *a posteriori* de 1978, enfocándose en las articulaciones que se dan entre el poder, el saber y la subjetividad. Esto significa sostener que “las formas de saber y los procesos de subjetivación ya no son vistos como meros epifenómenos del poder, sino como posibles espacios de libertad y resistencia a la dominación” (Castro Gómez, 2010, p. 27). Esto significa que, las relaciones de poder consideradas como un juego de acciones sobre acciones, supone una tensión latente o permanente entre gobierno y libertad (Gordon, 2015), misma que da cuenta de la reversibilidad de las acciones inscriptas en estas dimensiones. Así, los discursos pueden analizarse siguiendo las propuestas foucaultianas, en tanto interrelaciones entre prácticas, tecnologías y racionalidades atravesadas por reglas comunes. En el caso de las *prácticas*, estas comprenden tanto las prácticas discursivas como no discursivas (Foucault, 1997) cuya implicancia es mutua, su oposición entre sí resulta inexistente y permiten dar cuenta de los momentos en el que las instituciones sociales, así como las subjetividades se intersectan y producen.

Aquí, entonces, no hay oposición entre discurso y práctica, entre lo que se dice y lo que se hace. Asumir a la práctica como discursiva y no discursiva supone preguntarse tanto por la enunciabilidad de unas prácticas (el polo del saber) como por su visibilidad (el polo del poder). (Grinberg, 2008, p. 320)

Por lo tanto, indagar en las prácticas entendidas como “maneras de hablar” (Foucault, 1997, p. 158) pensar y hacer que “ayudan a definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a reglas [...]”, y prosigue, “definir los discursos en su especificidad. [...] Seguirlos a lo largo de sus aristas exteriores y para subrayarlos mejor” (Foucault, 1997, citado en Langer, 2020, p. 26). En otros términos, las *prácticas* en tanto maneras diversas de pensar, actuar y decir no son engañosas, no ocultan detrás de sí aspectos no revelados, ni cuestiones reprimidas, puesto que “el mundo es siempre, y en cada momento, lo que es y no otra cosa: aquello que se dice tal como se dice y aquello que se hace tal como se hace” (Castro Gómez, 2010, p. 28). También, para el mismo autor, estas prácticas son acontecimientos en la medida que emergen en un momento dado en el centro de relaciones de poder, por lo que las prácticas son producto de esas mallas relacionales históricas. Las prácticas son a su vez múltiples y singulares, razón por la cual deben ser analizadas en su interacción y ensamblaje en los dispositivos. Al respecto, Castro presenta una asociación entre práctica y racionalidad al decir que la primera:

Se define por la racionalidad de los modos de hacer u obrar de los hombres, que tiene su sistematicidad y su generalidad; abarca el ámbito del saber (las prácticas discursivas), del poder (las relaciones entre los sujetos) y de la ética (las relaciones del sujeto consigo mismo) y tiene, además, un carácter recurrente. Pero esta condición sistémica y recurrente no niega su historicidad. (2014, p. 346)

Es decir, son las racionalidades políticas las que otorgan sentido, orden y organización a las prácticas. Paulizzi y Milana definen a las racionalidades políticas como:

La codificación realizada post-factum de un cúmulo de medidas administrativas, económicas, sociales, educativas, entre otras. Lo cual, para Foucault, “(...) implica comprender y estimar de qué modo se establece el dominio de la práctica de gobierno, sus diferentes objetos, sus reglas generales, sus objetivos de conjunto para gobernar de la mejor manera posible” (Foucault, 2007: 17). (2015, p. 362)

Por su parte, Giovine y Martignoni (2014) afirman que las racionalidades políticas aluden a “campos o dominios discursivos y simbólicos, que atraviesan actores y agencias de poder” (Rose, 1999, p. 28), que se materializan en técnicas de gobierno, las cuales traducen “el pensamiento en el dominio de la realidad” (Miller y Rose,

1990, p. 7). Cortés Salcedo suma a esta caracterización que “un gobierno supone una racionalidad, esto es, una forma de pensar estratégicamente cómo se ejerce” (2011, p 19). Asimismo, para Castro (2004) analizando las obras foucaultianas, entiende que las racionalidades organizan las maneras de hacer e incluso para el autor, la noción de racionalidad se encuentra de un modo intercambiable en las producciones del pensador francés con el concepto de *regularidad*. Así, para Castro Gómez el dueto prácticas- racionalidades supone que “al cambiar las prácticas, cambia la racionalidad de las prácticas y cambian también sus objetivaciones. Pero esas gramáticas son un *a priori histórico*; son como el agua en la que nadan los peces: no la vemos, pero siempre están allí, pues sin ellas no podríamos hablar ni actuar” (2010, p. 30). En síntesis:

Las racionalidades políticas conceptualizan y justifican objetivos, producen y favorecen medios para alcanzarlos, posicionan las acciones políticas en sus correspondientes campos institucionales, diseñan límites para las prácticas de gobierno y definen posiciones de sujeto para las intervenciones gubernamentales. (Opitz, 2004, citado en Castro Gómez, 2010, p. 31)

Este esquema analítico se completa con las *tecnologías* en la medida que, a través de estas “las racionalidades políticas pueden desplegarse. Por ello, racionalidades (estrategias) y tecnologías sólo son separables analíticamente”, comprendiendo las últimas, los “procedimientos prácticos que pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar, modelarlas ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los sujetos, a efectos de lograr los fines que se consideran deseables. Foucault defiende el carácter no sólo histórico, sino también político de la subjetividad” (Jódar y Gómez, 2007 p.56). Asimismo, Graizier entiende que estos procedimientos prácticos se inscriben en “el ejercicio práctico del poder, la autoridad y dominio” (2009, p. 7) y recupera un planteo de Dean (1996, 1999) para argüir que las tecnologías suponen formas concretas de gobernar:

Si gobernar es alcanzar ciertos fines o realizar algunos valores, el gobierno utiliza medios tecnológicos para lograrlo. Puede incluir formas de notación, maneras de recolectar, representar y transportar información, formas arquitectónicas, tipos de cálculo cuantitativo y cualitativo, tipos de capacitación. (Graizier, 2009, p. 8-9)

En la misma línea argumental, la socióloga Susana Murillo entiende que estas tecnologías de gobierno sobre los sujetos se conforman “a partir de múltiples prácticas sociales que son diferentes en diversas culturas, de modo tal que van

delineando en cada una de ellas ciertas reglas anónimas y forzosas que operan como condición de posibilidad para que en cada espacio cultural emerjan ciertos tipos de subjetividad” (Foucault, 1987, citado en Murillo, 2009, p. 167). Según Castro Gómez en cualquier caso el denominador común entre *técnicas* y *tecnologías* es que estas siempre indicaron la *dimensión estratégica de las prácticas*, es decir, al modo en que tales prácticas operan en el interior de un entramado de poder” (2010, p. 35). Es central señalar que hacía principios de la década de los ochenta del siglo pasado, Michel Foucault ofreció por primera vez una tipología de las tecnologías.

A modo de contextualización, debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas «tecnologías», y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) **tecnologías de producción**, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) **tecnologías de sistemas de signos**, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) **tecnologías de poder**, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) **tecnologías del yo**, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría. (Foucault, 2008, p. 48, las negritas son de este autor)

Para el pensador francés, estas tecnologías en gran medida funcionan de manera conjunta tanto para modelar e incitar el aprendizaje de habilidades, pero, sobre todo, para componer e inducir ciertas actitudes. Sin embargo, Castro Gómez advierte que Foucault construyó una quinta familia de tecnologías: *las de gobierno*.

Las tecnologías de gobierno aparecen como un nuevo conjunto que se diferencia de las tecnologías de dominación porque no buscan simplemente determinar la conducta de los otros, sino dirigirla de un modo eficaz, ya que presuponen la capacidad de acción (libertad) de aquellas personas que deben ser gobernadas. Pero también se diferencian de las tecnologías del yo, pues aunque los objetivos del gobierno son hechos suyos libremente por los gobernados, no son puestos por ellos mismos sino por una racionalidad exterior. En este sentido Foucault dice que las tecnologías de gobierno se ubican en una *zona de contacto* entre dos familias tecnológicas distintas: aquellas que determinan la conducta de los sujetos (sujeción) y aquellas que permiten a los sujetos dirigir autónomamente su propia conducta (subjetivación)” (2010, p. 39)

Con relación a lo anterior, para Castro Gómez esta familia de tecnologías de gobierno puede “intentar conducir la conducta de otros conforme a metas no fijadas (aunque consentidas) por los gobernados”, pero también podría “conducir la propia conducta conforme a metas fijadas por uno mismo” (2010, p. 40).

En consecuencia, hasta aquí se ha otorgado una serie de precisiones teórico-metodológicas que reside en el extenso y creciente campo de los *estudios de gubernamentalidad*. Se considera que la potencia analítica que Foucault y sus continuadores ofrecen es central para analizar las contemporáneas relaciones que se producen entre las agencias estatales y los movimientos sociales, sobre todo, si estas relaciones son analizadas y observadas bajo la problematización de las cuestiones del gobierno y la gubernamentalidad neoliberal. Esta decisión teórico-metodológica se fundamenta en el interés —y a juicio de este autor, también necesidad— de abordar desde otra perspectiva analítica, esas interacciones entre lo social y lo estatal en la medida que pone en tensión, cuando no hace estallar, las categorías tradicionales o clásicas desde las cuales se ha estudiado hasta aquí estos vínculos. Hacerlo o intentarlo ofrece la oportunidad de producir mayores aportes y, fundamentalmente, de contribuir a una reflexión crítica, en el sentido de la tradición foucaultiana, que aspire a poner de relieve las formas de conducción de los sujetos y de producción de subjetividades, en el que la política educativa, como se mostrará, desempeña un rol central.

II. Prolegómenos de la crisis: entre los dispositivos de producción de marginalidad, la acumulación flexible y la *nueva* cuestión social en Chaco

El derrumbe de la sociedad salarial (Castel, 1997) iniciado en los setenta y significativamente profundizado durante la década de los noventa del siglo pasado en Latinoamérica, lesionó letalmente los vínculos entre trabajo y protecciones sociales consagrados durante la primera mitad del siglo XX. *Per se*, condujo simultáneamente a debilitar las regulaciones del trabajo asalariado como a inducir su re-mercantilización bajo un régimen de acumulación capitalista fundamentalmente financiero bajo las dinámicas de una modernización excluyente (Barbeito y Lo Vuolo, 1992). Inauguró, así, un tiempo de consistentes amenazas que se expresaron en modalidades heterogéneas de vulnerabilidad, exclusión, segregación, precariedad y desafiliación social. Todas ellas, convergen creando un nuevo medio ambiente (*milieu*), caracterizado por la inseguridad social (Castel, 2015), desde donde los sujetos construyen su identidad y producen sus modos de hablar, pensar y actuar. Escenarios de imprevisibilidad e inestabilidad, que informan sobre la desafiliación social, entendida esta como el desenganche o desinserción desde el punto de vista ocupacional y de cobertura de seguridad social (Peñalva, 2013). Así, el trabajo deja de constituirse en ese factor de integración social, deja de ser la llave de acceso de la ciudadanía social con sus ventajas y beneficios protectores.

La inseguridad social actúa como un principio de desmoralización, de disociación social, a la manera de un virus que impregna la vida cotidiana, disuelve los lazos sociales y socava las estructuras psíquicas de los individuos. Induce una corrosión del carácter, para retomar una expresión que Richard Sennett emplea en otro contexto. Estar en la inseguridad permanente es no poder ni dominar el presente ni anticipar positivamente el porvenir. (Castel, 2015, p. 40)

Esta mutación a una *cuestión social* caracterizada por la inseguridad es acompañada por nuevas relaciones entre capital-trabajo que se asientan en su condición de flexibilidad (Gorz, 1981; Harvey, 1996). En este sentido, puede afirmarse en la misma dirección que Muñoz (2021), que las transformaciones estructurales en la matriz productiva y por lo tanto en las condiciones de vida, de la población chaqueña se encuentra marcadamente signadas por un sostenido proceso de precarización (Lorey, 2016) en la dimensión sociolaboral. La interdependencia entre desempleo y movimientos migratorios son claves para comprender ese proceso de precarización en Chaco, que cómo se verá, se producirá en condiciones de precaridad (Butler, 2010). Por un lado, porque los cambios a través de la tecnificación y la concentración/centralización de capital en la producción agraria producidos en la actividad forestal, algodonera y, más actualmente en la oleaginosa, tendrán un impacto notablemente desfavorable en el requerimiento de fuerza de trabajo (Elena, 2010; Preda y Blanco, 2010; Rosati, 2013) desde mediados del siglo XX. Por otro, porque esas dinámicas sociolaborales potenciaron, en una dirección la emigración de chaqueños hacia otras provincias sopesando los efectos del crecimiento vegetativo de la población (Ferrerres, 2011) durante el mismo periodo. Y en otra, se observa una pronunciada migración de las poblaciones, en su mayoría rurales, hacia aglomerados urbanos como el Área Metropolitana de Gran Resistencia (AMGR) producto de procesos de descampesinización (Krapovickas, 2010; Colla, 2021).

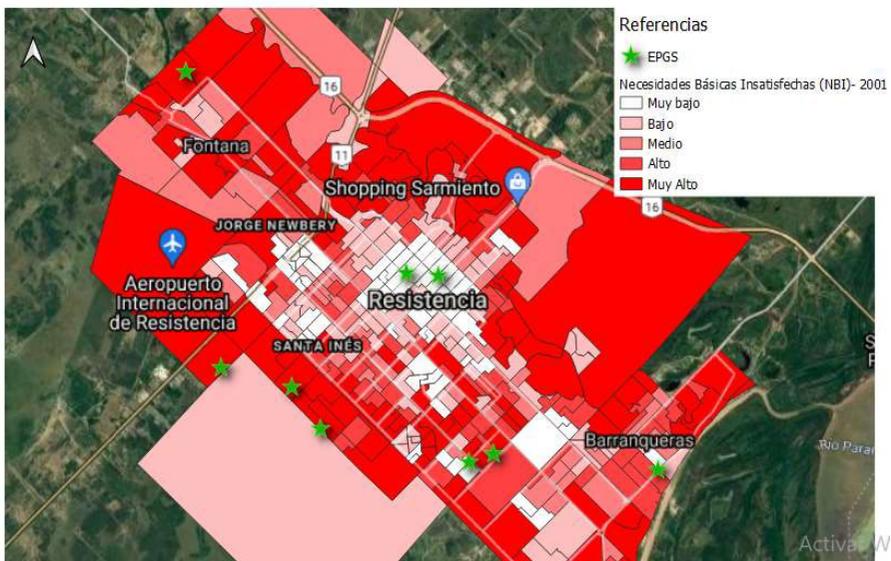
Para Pleyers contextos problemáticos como los señalados, podrían ser puntos de partida desde los cuales “la vida cotidiana, el barrio o el territorio de una colectividad también pueden volverse asimismo *espacios de experiencia* contra la ideología neoliberal” (2018, p. 58). Afectados por la degradación de las condiciones de vida y el desempleo, producen nuevas formas de sociabilidad comunitaria que encuentran en el territorio un ámbito para inscribirse colectivamente (Merklen, 2005). En estos procesos de agenciamiento y *territorialización* se abren “nuevos estilos de integración social, signados por la inestabilidad y la precariedad social, pero fuertes en lo que hace a la pertenencia al barrio” (Pagano, 2019, p. 3).

Nosotros, agobiados por la situación que transitábamos, empezamos a organizarnos. Primero entre las delegaciones del [MSTD] y después fuimos sumando a más compañeros que estaban en la misma situación. Sin trabajo, sin un lugar en condiciones donde vivir, y así fuimos conformando una organización más amplia que su primer

gran triunfo fue la creación del Barrio Mate Cosido. Después por supuesto, seguimos trabajando con otros grupos y organizaciones reclamando siempre por mejores condiciones de vida. (Dirigente MSTD y coordinador de EPGs, comunicación personal, 21/11/2020)

La inseguridad —en tanto desprotección— deriva, también, en un declive de las condiciones de precariedad que, sobre todo para las poblaciones particularmente vulnerabilizadas, asumen la condición de precaridad/precariety (Butler, 2010). Inseguridades devenidas en incertidumbre y desequilibrio que incluso, como discuten Miller y Rose (1990), el *welfarismo* en sí mismo no resuelve estructuralmente. Reconvierte las racionalidades y las redes tecnológicas aplicadas al gobierno, ‘mutualizando’ el riesgo bajo una fuerte impronta que enlaza seguridad individual con responsabilidad social. Así, en la *liquidez* que caracterizan a las sociedades contemporáneas (Bauman, 2015), la autoorganización comunitaria no es solo una expresión de fe de vida, es también un modo de oponerse a vivir estructural e históricamente subsumidos a un orden social neoliberal. Frente a éste se aglutinan voluntades y sujetos deseantes, a partir de que, “los elementos que intervienen en la construcción de la demanda tienen un carácter productivo de una nueva situación que además abre al campo de la acción” (Retamozo, 2009, p. 12).

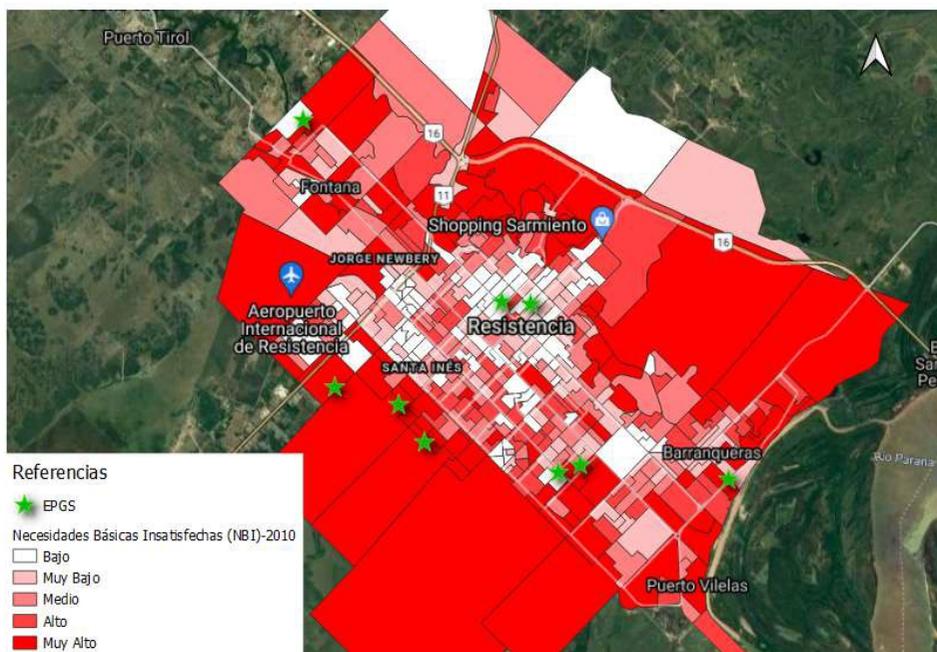
Mapa 1. Área Metropolitana de Gran Resistencia (AMGR) según necesidades básicas insatisfechas por radios censales



Fuente: elaboración propia en QGIS con base en el Censo 2001 (INDEC).

Este emergente sujeto colectivizado se encuentra con una racionalidad neoliberal que incita y produce gobierno, también, mediante la producción de la pobreza, es decir, como una tecnología para incidir en las subjetividades, matizándola y convirtiéndola como algo asumible, esperable, inevitable y necesaria (Murillo, 2008). A la cuestión de la seguridad modelada en torno a la ley, las disciplinas y los dispositivos de seguridad (Foucault, 2006), se adhieren para Murillo (2009) los dispositivos de construcción de marginalidad como modo de neutralizar las resistencias. Por lo que, siguiendo estos argumentos, los procesos de pauperización devienen en modalidades de administración y gestión de la vida cuyo objeto y blanco son las poblaciones liminares (Foucault, 2007).

Mapa 2. Área Metropolitana de Gran Resistencia (AMGR) según necesidades básicas insatisfechas por radios censales



Fuente: elaboración propia en QGIS con base en el Censo 2010 (INDEC).

Como exhiben los anteriores mapas, la reciente historia de los MSTD chaqueños se inscriben en un contexto de persistentes, estructurales e históricas condiciones de pobreza. En estos márgenes recuperan activamente la denuncia de exclusión que la nueva cuestión social les impone. Pero en simultaneo, advierten los desajustes y los desacoples que con la invención del Estado moderno y la democracia liberal se

produce respecto de una situación de desigualdad histórica-concreta (Donzelot, 1994).

No sabíamos que íbamos a desembocar en lo que desembocamos. Pero también es cierto que teníamos mucha claridad en cuanto a que es imposible avanzar en ciertos logros sobre la pata de dos bases fundamentales. La primera es trabajo para todos y la segunda pata es la educación. Sin esos dos elementos es imposible pensar en mejorar la calidad de vida de la gente porque la calidad se mejora con salud, educación, con trabajo, con vivienda, con alimentación, con seguridad, con justicia. (Fundador de MSTD)

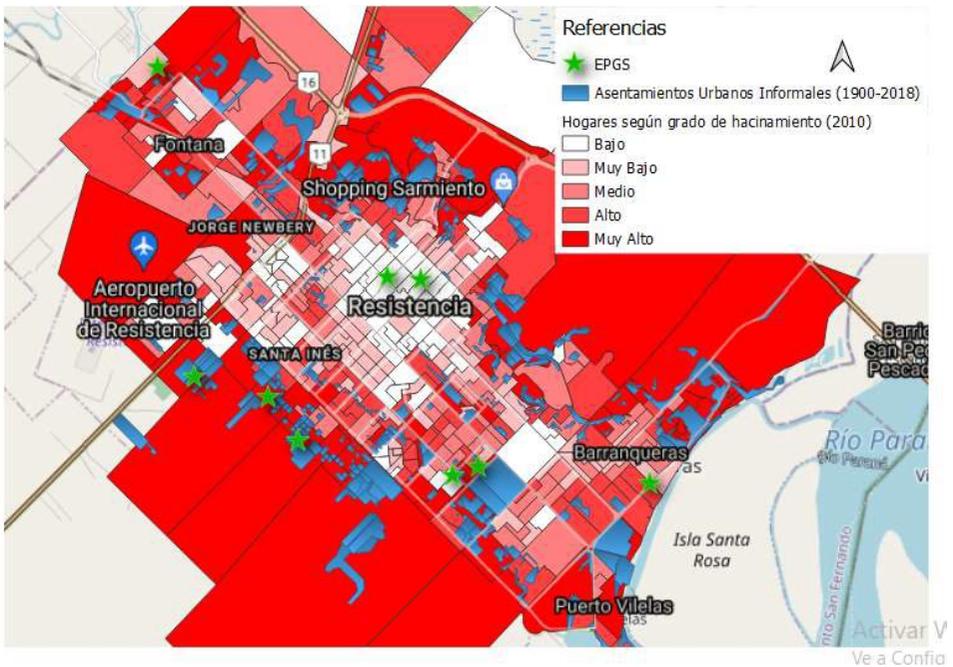
En Chaco —y especialmente en el AMGR—, hacia finales de la última década del siglo pasado, es donde se prefigura la arena política que enfrenta a ese Estado gubernamentalizado (Giovine, 2012; Castro Gómez, 2015), con las reacciones, oposiciones y resistencias estratégicas (Foucault, 2006, 2007) de los movimientos sociales de trabajadores desocupados. Para expresarlo más concretamente: hacia el año 2001, momento más álgido de la crisis económica argentina, la provincia de Chaco era una de las jurisdicciones con mayor cantidad de población desocupada, pobre e indigente (INDEC, 2002), siendo el área de Gran Resistencia el aglomerado urbano con mayores retrocesos en esas dimensiones. Ante este escenario, no resulta contradictorio que también esta provincia argentina sea uno de los territorios donde la acción colectiva produzca más ocupaciones de tierras y cortes de ruta (Cerrutti y Grimson, 2004; Cotarelo y Carrera, 2004; Cominiello, 2007). Debe agregarse, además, como registraron Carrera y Cotarelo (1998), estos cortes de ruta no se produjeron sino hacia fin de la última década del siglo pasado, en las provincias argentinas de Chaco y Formosa, en el periodo ascendente de la protesta social (Artese, 2011). Por lo tanto, para los movimientos sociales de trabajadores desocupados chaqueños, los cortes de ruta y las ocupaciones tenían un sentido estratégico en su confrontación con el Estado:

Lo otro es el porqué de cortar la ruta. Una que era simbólico y emblemático, las rutas son las venas o el vaso circulante de las riquezas de los ricos que se transporta por las rutas, ese era un motivo. El otro, es que el desalojo tenía que darse por las fuerzas federales y costaba mucho llegar a las rutas de la provincia de Chaco y por lo tanto nos daba más margen de operatividad, antes que manifestándonos en los lugares céntricos donde era monopolio de la policía [provincial]. (Dirigente de MSTD y de EPGS)

La emergencia de las *tomas* de tierra y los *piquetes*, muy abordados sobre todo por la sociología, podrían dar cuenta de esos efectos de gobierno que la racionalidad

neoliberal produce bajo modalidades resistivas que transforman los territorios y los vínculos con el Estado (Benítez, 2002; 2003; Barbetta, 2014; López y Romagnoli, 2014). Con relación a la ocupación de tierras, estas se aceleran con la agudización de la crisis social y económica de principios del segundo milenio, propulsando movimientos migratorios desde los entornos rurales hacia la ciudad de Resistencia, capital de la provincia de Chaco (Ebel, 2013). Producto de ello, para el año 2009, el 40% de la población de esta localidad radicó en asentamientos informales (Roman, 2012). De esta forma, estos colectivos de trabajadores desocupados adquieren un carácter urbano dado que su devenir involucra “desde la acción directa (asentamientos ilegales) hasta la acción institucional (demandas de título de tierras y diferentes servicios al Estado), adoptando formatos organizacionales duraderos” (Svampa, 2005, p. 427). Como afirma Ampudia, desde el contexto anterior se produce “la emergencia de una nueva configuración social que pone de manifiesto el proceso de inscripción territorial de las clases populares, ligadas a la lucha por la vivienda y los servicios básicos, esas acciones fueron construyendo un nuevo entramado relacional propio” (2012, p. 2).

Mapa 3. Asentamientos urbanos informales en el Área Metropolitana de Gran Resistencia (AMGR) según necesidades básicas insatisfechas por radios censales



Fuente: elaboración propia en QGIS con base al Censo 2010 (INDEC).

Con relación a ello, se producirá en el ejido urbano del Área Metropolitana de Gran Resistencia (AMGR) una combinación de segregación económica con otra de tipo espacial (Kowarick, 1975). Esta última, “combina el aislamiento al que se ven sometidos los pobres urbanos por deficiente accesibilidad y transporte urbano, esto alcanza a los asentamientos informales y también a algunos barrios construidos por el Estado” y asimismo “en el otro extremo, la auto exclusión residencial de los sectores de alto nivel adquisitivo, como garantía de seguridad y/o exclusividad” (Benítez, 2018, p. 547). Dinámicas que reflejan múltiples segregaciones, pero, especialmente, exponen las lógicas de desintegración social y desarticulación urbana de la que ya no da cuenta la mera dualidad centro-periferia (Prevot Shapira y Cattaneo Pinedo, 2008).

Si se analiza a mayor profundidad algunas características sociodemográficas de los asentamientos, puede observarse que, estos principalmente se emplazan en áreas con altos grados de necesidades básicas insatisfechas y que las viviendas en gran medida, se encuentran severamente afectadas por su calidad constructiva como por la cantidad de miembros que acogen (hacinamiento). Si bien inter-censalmente estas muestran mejoras, la persistencia de esas condiciones de vulnerabilidad se evidencia mayoritariamente según el último censo, principalmente, en las áreas donde se concentran gran parte de los asentamientos informales. Respecto de esto último, debe ponerse de manifiesto que, además, estos se encuentran situados:

...en los terrenos bajos e inundables próximos al riacho Barranqueras. La cercanía al río se asocia con actividades de subsistencia como la pesca, el empleo de agua para el lavado de la ropa o el propio aseo personal (Mignone, 2002, 2004, 2008). Asimismo, se encuentran asentados a la vera de los ríos, arroyos y lagunas que se hallan en el interior de la ciudad: por ejemplo, los núcleos informales próximos al río Negro y lagunas importantes del norte de la ciudad de Resistencia. (Mignone, 2015, p. 3)

La precariedad, en tanto expresión contemporánea de la inseguridad social, tiene su contraparte en la tenencia formal y legal de los terrenos habitados y en los cuales se han erigido los asentamientos informales como informan los anteriores mapas. Según la organización TECHO (2016) si se observa la tenencia del suelo de las familias de la localidad de Resistencia, casi el 60 % no tiene ningún tipo de documento que de seguridad de la tenencia o tienen una de tipo precaria (15.6%). Otros, el 27.8%, tienen una tenencia provista por el Estado y solo el restante 0.7% posee un boleto de compraventa. Todo el contexto crítico desarrollado hasta aquí, pareciera imprescindible para explicar las lógicas, dinámicas e interacciones sociales sobre las que se construyen las reacciones desde la autoorganización comunitaria. En el mismo sentido, el informe de TECHO (2016) señala que casi el 84% de las personas que habitan los asentamientos informales de la localidad de Resistencia ha participado o participa de redes de organización comunitaria, destinadas a torcer el

rumbo de su *vulnerabilidad maximizada* (Butler, 2009). Estos entramados comunitarios fueron direccionando diferentes modalidades de organización, para atenuar las condiciones habitacionales y medio ambientales en las que viven.

La autoorganización no solo fue constitutiva de las redes de contención comunitaria, fue también el punto de partida para encauzar las reacciones, insurrecciones o rebeliones de la conducta (Foucault, 2006) de las comunidades contra el Estado. Estas intentaron ser gobernadas a través de la represión y criminalización de la protesta (Román, 2017), primero durante los gobiernos provinciales de la Unión Cívica Radical (UCR), a cargo de los ex gobernadores Ángel Rozas (1995-2003) y luego Roy Nikisch (2003-2007) pero también posteriormente, durante el primer mandato de Jorge Capitanich⁴ (2007-2011) del Partido Justicialista, (2007-2013). Apelando a técnicas disciplinares y coactivas, estos diferentes gobiernos —en etapas y coyunturas particulares— apelaron a discursos que abrevaban en el uso legítimo del monopolio de la fuerza (Weber, 1997).

No solo fue la toma de tierra, sino que también, después, por parte del gobierno de la Alianza. En aquel entonces resistimos 3 intentos de desalojo, pero desalojos masivos, con efectivos de fuerzas de seguridad, policía, infantería, COE [Comando de Operaciones Especiales], montada [policía a caballo] y después todos los servicios civiles que habla para filtrarse y procurar romper la organización, en ese momento, era una organización fuerte, una organización seria. (Fundador de EPGSA, comunicación personal, 20/11/2020)

Vivir en cortes de ruta, vivíamos un poco más en casa de gobierno, temporadas, tarde y noche, o cuando llevaban detenidos, allá en el Mate Cosido viejo [lugar donde se asentaron en la primera toma], el primer Mate Cosido sería, ahí llevaron detenidos toda una cantidad de gente se iba presa, a cada rato nos querían desalojar. (Fundadora de EPGSA, comunicación personal, 20/11/2020)

El 17 de julio del año 2000, fue cuando nos desalojan de ahí [del lugar donde estaba asentado el “rancho de la dignidad”]. El sargento Marín primero tiraba con una escopeta, entonces como se les traba la escopeta, tira la escopeta, la tiró así, literalmente y ‘peló’ [desenfundó] unos 9 milímetros [un arma de fuego] y siguió tirando con la 9 milímetros. Todos sabemos que las 9 milímetros no tiene balas de fogueo [cartucho que carece de proyectil o bala] sino que balas de guerra nomas. Ese día nos salvamos de terminar presos —digamos— y no solamente presos, sino muertos. En ese momento, fue un momento bisagra muy importante, porque venían matando compañeros a lo largo y ancho del país justamente para evitar que la mecha de la lucha siga

⁴ En 2011 consiguió la reelección como gobernador, cargo que licenció desde noviembre de 2013 a febrero de 2015 para desempeñarse como jefe de Gabinete del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007- 2015). En 2015, Capitanich fue electo intendente de Resistencia, siendo nuevamente electo gobernador en el año 2019.

creciendo y que se siga organizando. (Dirigente y coordinador de EPGs B, comunicación personal, 05/12/2020)

Este tipo de respuestas estatales, desde finales de la década de los años noventa, dan cuenta de la represión y la criminalización de las protestas sobre las ocupaciones y los cortes de ruta, muestran su agotamiento como técnica disciplinar de conducción de las poblaciones vulnerabilizadas. Éstas estimulan la reactividad de los contrapoderes (Foucault, 1996), lejos de hacer posible la dirección de las conductas. Pone en primer plano aquello que Deleuze (1996) enuncia como la crisis de las sociedades disciplinarias y las instituciones asociadas a ellas.

Por lo tanto, en las sociedades contemporáneas caracterizadas por la flexibilidad (Harvey, 1994) y el rendimiento (Han, 2017), las sociedades de control (Deleuze, 1996), de empresa (Foucault, 2007), de gerenciamiento (Grinberg, 2006, 2008), se produce una economización del gobierno de lo social a través de la desinversión (De Marinis, 1998). Las reglas de juego, aquellas que orientan y organizan las relaciones interpersonales, son más sobrias, disimuladas y difíciles de percibir. En estas sociedades postdisciplinarias, el gobierno se ejerce de manera distante, no controlando los cuerpos uno a uno, ni en una modalidad de marcación personal. Al contrario, este nuevo tiempo exige y demanda incidir en aquellos aspectos que definen, ciñen y moldean la voluntad de los sujetos, es decir, ese medio ambiente (*milieu*) desde el cual se constituyen las identidades subjetivas. En este sentido, la comunidad es ese *locus* que se transforma en territorio de gobierno (Svampa, 2005; Rose, 2007; De Marinis, 2011; Bauman, 2013; Villela, 2013), puesto que, en ella se entraña y se tejen diariamente relaciones horizontales, cooperativas, solidarias y cotidianas —pero mediadas o incididas por el Estado— que alojan contingentemente prácticas de autogobierno y de potenciales resistencias, que son necesarias de regular y reconducir desde el punto de vista de la racionalidad neoliberal. Comunidad(es) con relaciones sociales basadas en la cooperación, la horizontalidad, la fraternidad y de cercanía, que, además, es vivida con atisbos de añoranza de un tiempo que existió y dejó de ser.

Pero para Nancy (2000) no es más que la autoconstrucción de un relato ficcional, la evocación de vínculos comunitarios preexistentes que dejaron de producirse con la organización de los Estados nacionales y su sustitución por la sociabilidad capitalista (Escalera, 2000). Efectivamente, el Estado moderno prevalece predominantemente cincelado desde propuestas contractualistas que identifican a lo local, lo comunitario, lo *originario*, como aquello que debe ser superado, por relaciones sociales estrechadas con el desarrollo industrial y urbano, el cual se lleva al compás de la consolidación de la institucionalidad estatal. Distintivamente, en América Latina dado el profundo carácter asimétrico y desigual del acontecer capitalista, la(s) comunidad(es) o lo comunitario ha cubierto el déficit de integración sistémica con “otros lazos sociales, basado[s] en la autoorganización popular, tal como lo habían mostrado las diferentes investigaciones de índole antropológica y sociológica sobre la marginalidad” (Svampa, 2016, p. 432).

Las comunidades —y las relaciones afincadas en ellas— adquieren ese protagonismo en tiempos de *glocalismo* (Bauman, 2016). Superan las construcciones tipificadas que se asientan en, por ejemplo, el pensamiento durkheniano que las entiende como mecánicas. Para los movimientos sociales chaqueños, las relaciones de comunidad, de vecindad, no son una novedad, han estado presente a lo largo de su devenir, como lo ha estado históricamente en la región latinoamericana, siendo problematizada desde el pensamiento social (De Marinis, 2005a; 2005b; 2010a; 2010b; 2011).

Pero sí, estimuladas por la crisis de gobierno del año 2001 en Argentina, encontraron la oportunidad de constituir desde esa voluntad de poder, una organización que haga pie en las resistencias. Por eso, en acuerdo con Massetti (2009), se entienden que los *piquetes* y las *tomas* como modalidades de protesta social son, además de acciones concretas, espacios de producción de subjetividades, aunque llevan consigo el hecho de ser dinámicas, incompletas e inestables, visto la imposibilidad de conformar un discurso homogéneamente compartido y, por lo tanto, se ve obturada la construcción de una identidad política.

III. La configuración de las primeras Escuelas Públicas de Gestión Social en Chaco

El proceso de conformación de las EPGS en la provincia de Chaco encuentra la confluencia de al menos tres aspectos fundamentales que intentan explicar su emergencia. Desde los movimientos sociales de trabajadores desocupados, hasta la conformación previa de experiencias y propuestas educativas, donde buscaron atenuar y superar los efectos de la crisis social y económica que, particularmente, afectó al AMGR ex ante y ex post crisis del 2001. En términos educativos, la provincia de Chaco y en particular el aglomerado urbano-rural de Gran Resistencia encuentra un escenario donde claramente las trayectorias escolares se vieron afectadas. En los siguientes gráficos n° 1 y n° 2 permite observar que al año 2004 casi el 11% de la población se encuentra sin instrucción descendiendo levemente hacia el año 2011 (8,8%) pero tomando un impulso ascendente durante el periodo 2012-2020 que lo sitúa en una marca superior al del año 2004 (11.70%). En el caso del nivel primario completo en el conjunto del periodo analizado, se registran fluctuaciones que dan cuenta de que en el año 2004 el 14,81% de la población había finalizado este nivel educativo y en el año 2020 poco más del 9%.

Por otra parte, en el nivel secundario, la mejora se presenta más estable y persistente avanzando de un 7.89% de la población con estudios secundarios completos para el año 2004, encontrando un 25.30% en el año 2020. En este contexto —evidentemente dramático— social, económico y, ahora, educativo, es desde donde se formulan las experiencias contemporáneas de organización comunitaria. Primero para reestablecer y reintegrar esos lazos sociales que, para estos colectivos de trabajadores desocupados, se evidenciaban quebrados. Pero a la vez, es desde donde se avizora la oportunidad para construir otro modo de vivenciar la cotidianidad:

Pareciera que cuando nosotros empezamos en el 2002, pareciera que nada era posible, que todo estaba perdido y que el neoliberalismo, nos llevaba puesto a todos, a las instituciones, todo. Y la realidad es que nosotros comenzamos a luchar todo por lo que creíamos que valía la pena, que servía, que se podía. No teníamos pensado en el año 2002, plantar una escuela de gestión social. Cuando se decidió nos la cargamos al hombro y venimos lidiando con eso. (Dirigente y fundador de MSTD de EPGS A, comunicación personal, 20/11/2020)

Lidiar con eso involucró un proceso escalonado donde las experiencias educativas previas estuvieron conectadas con atender demandas y necesidades de la(s) comunidad(es):

Lo primero fue el plan [provincial] de alfabetización, que eran unas maestras que venían a detectar gente que esté en situación de analfabetismo y empezar a trabajar un poco con algunas vecinas. Después fue la sala de jardín, básicamente, porque era una necesidad para las compañeras que estaban trabajando, es decir, tener un lugar donde dejar los pibes. Como era un anexo no funcionaba en el jardín, sino que venían las maestras, tenían una sala dentro del Centro comunitario. Dentro del proceso de construcción [de viviendas] se construyó el centro comunitario del barrio y una sala del centro comunitario se destinó al jardín digamos. (Educador y coordinador de EPGS A, comunicación personal, 21/11/2020)

Nosotros al principio comenzamos haciendo actividades de apoyo escolar con algunos profes que venían de la Escuela [primaria nº] 88, acá de Resistencia que está a pocas cuadras de la plaza central. Ahí venían haciendo un proyecto muy piola, pero cambiaron los directores y los empezaron a perseguir, a decirles ‘ahí vienen los rojitos bolivarianos’, entonces empezaron a ver dónde poder llevar a ese proyecto y vinieron acá [al barrio Mate Cosido]. (Educador y coordinador de EPGS A, comunicación personal, 21/11/2020)

En 2010 arranca el proyecto, ahí nos sumamos al trabajo que hacían los profes de la [Escuela Primaria nº] 88. Al poquito mes que arrancamos, un mes más o menos, nos encontramos con esto. Con que había pibes y pibas que habían terminado 7mo grado [del nivel primario] el año anterior y que no iban a arrancar [el nivel] secundario ese año. Porque no había ninguna secundaria, normal digamos, para pibes en el barrio, no había anexo de secundaria digamos. Y la secundaria más cercana, o se iba para afuera cruzando la ruta [nº 11] hacia Villa Barberán o se tenían que ir muy adelante al Barrio Vial. Como eran pibes de 12 años, los padres, algunos lo llevaban, pero sabíamos que a mitad de año terminaban dejando y otros ni siquiera los llevaban y, entonces, no iban a ir. Entonces, básicamente no iban a arrancar la secundaria. (Educador y coordinador de EPGS A, comunicación personal, 20/11/2020)

Desde que comenzamos a hacer el primer pozo para el primer base de vivienda —ya tenemos más de 400 viviendas— en el barrio, pusimos una tabla como ésta, para pizarrón y mientras comíamos a la siesta el compañero o la compañera que tenía sép-

timo grado, segundo año, quinto año, lo que sea, ya le daba clase a nuestro compañero. Desde que hicimos el primer pozo en el barrio casi once años, cuatro años estuvimos así, cuatro años estudiando, tuvimos enseñándonos a leer y escribir entre nosotros. El que sabía más estaba al frente y el que sabía menos estaba acá [sentado frente al pizarrón]. Bueno después, es cuando empezamos, los dos primeros años éramos nosotros solos, después llegó un equipo de alfabetizadores y como que con ese equipo alfabetizadores llegaron dos o tres maestros de esos 2, 3 maestros quedaron a trabajar ad honorem mucho tiempo, muchos por bolsa de mercadería, porque había maestras de jardín, profesor de esto, maestra de grado, quedaron ad honorem más o menos 2, 3 años por bolsa de mercadería, con pizarrones con chapa de cartón, pero nosotros soñábamos con tener una escuela formal, una escuela reconocida por el ministerio y todo lo demás y que lo que van aprendiendo ahí quede certificado, que le den un certificado de terminación de primaria ese es nuestro gran objetivo. Hasta que, a los 3,4 años de estar así, tomamos un plan de un programa interno burro cero, porque siempre había el compañero que en lugar de venir a estar ahí a aprender, se iba a su casa o se iba a comer o se iba a dormir y venía la, a la hora que se entraba y eso se hacía una hora de descanso entre la comida y volver a entrar, que había dos o tres horas. Y entonces le dije, de ahora en adelante va a seguir trabajando con nosotros y va a seguir en el movimiento la persona que se queda la siesta a estudiar, a formarse, porque no queremos tener más burro en el movimiento y así llegamos a tener todos los compañeros con primaria completo. Cuando llegamos con toda la primaria completa, porque había que ir a una escuela porque éramos anexo de acá, de allá, llevamos y solicitamos la escuela. Era tanto, llevamos como 60 compañeros, en esa época 60 compañeros que terminaban su primaria y pedimos la escuela propia por supuesto hicimos censo y todo lo demás y nos dieron una de terminalidad educativa o sea la EPA le dicen, que para los adultos digamos, es la que generalmente se hace de noche y así comenzamos lentamente a trabajar ya trabajar en la parte educativa. (Fundador y coordinador de EPGS B, comunicación personal, 05/12/2020)

Si bien anteriormente ya se enunciaba las condiciones que estimularon a los MSTD chaqueños a desarrollar propuestas educativas territorializadas en sus comunidades, estas aparecen complementadas por la acción estatal bajo la modalidad de *proyectos especiales*:

El proyecto especial era un paso intermedio entre la gestación de las escuelas de gestión social y la escuela tradicional ¿Por qué? Porque era más fácil sacar un proyecto especial ¿qué te garantizaba? Que la comunidad elegía a sus docentes y no que te venían según el orden de mérito y ahí te caía el que te jodiaba al piquetero! entonces ¿qué le garantizaba el proyecto especial? Que ellos armaban su equipo docente. Porque lo otro, llegar a una creación de una POF [Planta Orgánica Funcional], a una creación formal de la EGS llevaba más tiempo. ¿Qué era lo más rápido? El proyecto especial, como compromiso de uno de demostrar un compromiso con la gestión, con la comunidad. Estos proyectos podían ser de dos tipos. Uno que fuera más de la educación formal y obligatoria, casi como una escuela, o bien, talleres para trabajar cosas

específicas con los pibes. (Ex Ministro de educación, cultura, ciencia y tecnología de Chaco entre 2009 y 2013, comunicación personal, 17/03/2021)

El proyecto especial es, si vos tenes algún proyecto que implique alguna cuestión educativa, el problema es que se usa como un comodín. La teoría dice que si vos tenes alguna iniciativa educativa que no necesariamente tiene que ser áulica, es decir, un proyecto educativo que puede ir por fuera del aula y no forma parte de la POF [planta orgánica funcional] de una institución. Es como un proyecto establecido para hacer una tarea específica y no puede durar más de un año. El proyecto especial dura un año y si es necesario que continúe, se renueva, entonces no forma parte de la POF de ninguna escuela. En nuestro caso, la POF pertenece a la regional educativa nº 1, pero al año cae. Nuestro proyecto venía, como te contaba, en apoyo a contra turno, laburo con la comunidad, para primaria. (Educador y coordinador de EPGS A, comunicación personal, 20/11/2020)

En el marco de estas primeras actividades pedagógicas, los MSTD comenzaban a considerar que las problemáticas educativas que afectaban a sus comunidades ponían de manifiesto, entre otras cosas, las históricas tensiones con la *escuela tradicional* en tanto su condición de productora de subjetividades (Álvarez Uría y Varela, 1991; Pineau et al, 2001).

Empezamos educativo [a desarrollar las actividades educativas] con una fuerte crítica al sistema. De qué hablamos cuando hablamos de escuela graduada y no graduada, de qué hablamos cuando hablamos de una escuela expulsiva, de qué hablamos cuando hablamos de integrar, de incluir, contener, etc. Nos amparamos en la escuela de gestión social porque era la que mejor podía darles asidero a nuestras ideas. Nosotros no tenemos que olvidarnos que la escuela como está pensada es una escuela sanmiertina [sic], hija de la [ley de educación común] 1420 digamos, preparada para una cuestión, una finalidad, desarrollar el sentido patriótico, desarrollar el respeto a los símbolos patrios, relacionado con eso y actualmente en gran medida sigue relacionado con eso cuando los docentes los practican de esa manera. Entonces era quebrar con eso y decir, bueno, qué tenemos hoy, qué problemáticas tenemos hoy. Que un chico tenga 6 años no significa que haya desarrollado la capacidad para aprender o desarrollos mentales superiores. No, mentira. Eso pensaba [Jean] Piaget con un grupo, en un momento de la historia, alejado completamente de nuestra realidad, entonces nosotros buscamos tumbar algunos paradigmas, que nosotros consideramos que la escuela tiene que hacerlo. La escuela como institución educativa tiene que plantearse cuál es su rol, en esta sociedad, del siglo XXI, con las exigencias de esta sociedad. (Educador y coordinador de EPGS A, comunicación personal, 21/11/2020)

La confrontación con ese formato de escuela tradicional enlazada con el imaginario sarmientino (Enrico, 2008, 2011), fue progresivamente configurando la necesi-

dad de hacer palpable una escuela autogestionada por los movimientos sociales, la cual respondiera a su impronta político-pedagógica:

Hubo un momento donde logramos que funcionara en nuestro Centro Comunitario distintos anexos de escuelas. Éramos anexo de un jardín [nivel inicial], de una escuela primaria y de otra escuela secundaria. Tres instituciones diferentes. Salvo la directora del jardín que cada tanto venía, las restantes nunca vinieron. Ni a supervisar ni a controlar nada.

Un día una profesora, en una de sus clases, les dijo a los estudiantes que ‘tenían que estudiar para no ser como los piqueteros’. Y los propios padres de esos pibes lo son, lucharon por tener este barrio, por tener este centro comunitario, por construir las viviendas... y ahí dijimos ¡basta! Tenemos que hacer algo con esto. No tiene nada que ver con la formación que queremos para nuestros pibes. (Coordinador y fundador de EPGs A, comunicación personal, 20/11/2020)

Figura 1. Línea de tiempo 1



Fuente: elaboración propia.

De este modo, a partir de la sanción de la LEN en 2006 y en 2010 de la Ley de Educación Provincial (LEP) de Chaco, se inauguraba un nuevo espacio para que la historia en el campo educativo que habían recorrido los movimientos sociales chaqueños pudiera reorganizarse en torno a la gestión social. Así desde el año 2012, cuando se crea la primera EPGS en Chaco, se desanda un proceso que, como se ha destacado en Aguirre (2021), encontró dos momentos. Una primera etapa entre 2012 y 2015, donde la dinámica de creación de EPGS responde a una secuencia de una por año. Una segunda etapa transcurrida entre 2016 y 2019 donde el ritmo se acelera y se reconocen 11 EPGS, aunque actualmente solo 10 de ellas continúan en funcionamiento.

El reconocimiento de las EPGS, sobre todo durante la etapa primigenia, involucró dos demandas. En primer lugar, la necesidad y la voluntad de los movimientos sociales de producir ofertas educativas reconocidas y sostenidas por el Estado, con capacidad de acreditar formalmente las trayectorias bajo titulaciones oficiales. A ello debe adherirse la atención de la población escolar vulnerabilizada a partir de un dispositivo pedagógico comunitario o emergente (Langer, 2010), que estuviera en línea con las prácticas (Foucault, 1997) distintivas de los movimientos sociales:

Una escuela de gestión social surge cuando comunidad como ésta, está marginada del centro, tengamos en cuenta que acá un colectivo, nos deja a 10 cuadras, no hay accesos, no hay un centro de salud, sistemas de redes informáticas, en el caso de internet, la televisión por cable no llega, entonces esta comunidad junto con el [nombra MSTDA], lo que hace es gestionar una escuela propia. (Educador y coordinador de EPGS A, comunicación personal, 20/11/2020)

Depositamos en sus acciones pedagógicas, la capacidad vital de transformar políticamente el presente, de regular las conductas y su inscripción en lo social de otro modo desde una subjetividad colectiva (Retamozo, 2009):

De esta escuela egresan personas autosuficientes, que sean críticas de la realidad, que conozcan su pasado. Que conozca los problemas de su entorno y seguramente eso será positivo a la hora de decidir, lo que tenga que decidir. (Educador y coordinador de EPGS A, comunicación personal, 20/11/2020)

Tenemos más apetito de gente que se comporte de otra manera, que niños y jóvenes se destaquen, nosotros aspiramos a que en poco tiempo tengamos los médicos, los enfermeros, abogados, contadores, los ingenieros, salidos del barrio. Esa es la aspiración. No nos conformamos con ser buenos trabajadores, lo vamos a ser, ya con la escuela de formación profesional vamos a sacar buenos trabajadores y la experiencia en las cooperativas, pero creemos que necesitamos otra cosa. Tenemos que saltar,

subir un par de escalones más todavía, que es lo que aspiramos, a nuestros jóvenes a los terciarios y a la universidad. (Fundador de EPGS A, comunicación personal, 20/11/2020)

La sociedad tendrá que ser socialista con las características propias que tiene nuestro movimiento, que tiene nuestro país, nuestra provincia y con las contradicciones propias que se van a dar en el marco de una sociedad capitalista, contradictoria y dependiente. Y eso nos pone condiciones, nos pone condiciones para la lucha, para seguir trabajando, para ver cómo elegir, a quien elegir, como es el futuro, cual es la perspectiva. (Fundador de EPGS A, comunicación personal, 20/11/2020)

En segundo lugar, la necesidad del Estado de revertir el retroceso de los indicadores educativos y hacer frente al potencial impacto en la matrícula escolar que impulsaría la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Aunque en otros trabajos ya se ha discutido esta última cuestión (Gluz y Rodríguez Moyano, 2013; Morzilli, 2014; Edo, 2016; Edo y Marchioni, 2018a; Edo y Marchioni, 2018b):

¿Cuál fue el detonante que hizo que aplicáramos esto [las EPGS] en el Chaco? La asignación universal por hijo (AUH), porque la asignación universal por hijo tuvo como obstáculo epistemológico la matriz selectiva y meritocrática de la docencia secundaria argentina. Yo me acuerdo en discusiones en el Consejo Federal y en discusiones de la provincia estas verbalizaciones ‘los que conseguimos que se fueran, ahora vuelven’, ‘se embarazan por la AUH’. ¿Qué decíamos nosotros? Nosotros tenemos que ser el Estado que salga a buscar a quienes nos faltan y ¿cómo vamos a salir a buscarlos? ¿con la formación docente que siente rechazo por esas pibas, por esos pibes? ¿por los ‘morochitos’, por las ‘morochitas’, por los ‘ñeri’?

¡No! Tenemos que salir a buscarlos con quienes están en el territorio. Los aliados estratégicos son los que organizan la solidaridad en el territorio y ahí es donde vos tenés que leer alfabetización cultural ¿Quiénes organizan el territorio? Si se enamoran del proyecto. Esa fue la cuestión. Esto se hizo sin beneficio de inventario, en el sentido que hay experiencias más o menos buenas, excelentes como la de [nombra fundadora de movimientos social] en el barrio Mate Cosido. A mí me tocó crear la primera escuela de gestión social indígena, sacar a la Cruz Roja que estaba en el barrio Toba, también me tocó crear un Consejo Comunitario. No estuve exento de problemas, hubo una asamblea que duró como tres meses, la cuestión es que esta fue la necesidad. Para garantizar que los pibes y pibas de la AUH, para los cuales la escuela no había pensado, sobre todo la secundaria, para que estuvieran. Y ahí hubo un problema, nosotros decíamos para que ingresaran. Nosotros le garantizábamos el ingreso, pero no la permanencia y el ingreso. Pero sí lo hicimos en las escuelas de gestión social. Eso sí, ¿qué hicieron las escuelas de gestión social más allá de todas las cosas? Absorbieron a los pibes y pibas que eran indeseados, que no eran deseados, eran los indeseables de otros lugares, y ellos [las EPGS] eso lo defienden. (Ex Ministro de educación, cultura, ciencia y tecnología de Chaco entre 2009 y 2013, comunicación personal, 17/04/2021)

La asociatividad y la complementariedad entre Estado y movimientos sociales en el campo educativo chaqueño, como se observa, inaugura y consolida un nuevo momento en los vínculos entre ambos (De Sousa Santos, 2003; 2006). Desde el Estado se entiende que la territorialidad y la localización que poseen las organizaciones sociales en sus comunidades es central para ampliar la acción estatal (Lozano, 2016).

Hubo otra cosa que no quiero dejar pasar. Ya tenían una experiencia [los MSTD] previa a partir del 2009, 2010 ser parte de FINES [plan de finalización de estudios primarios y secundarios]. Acordate que el FINES también fue una articulación territorial con los movimientos sociales. Otra vez, salir a buscar a quienes nos faltan. Yo te diría que habría que hacer ese entramado de la experiencia territorial de casi 700 mil pibes y pibas que lograron su título. (Ex Ministro de educación, cultura, ciencia y tecnología de Chaco entre 2009 y 2013, comunicación personal, 17/04/2021)

Estos movimientos sociales que representan genuinamente los derechos sociales, lo que promueve es la dignidad de la familia humana, en definitiva, es la predica profunda del evangelio. Yo creo que eso es un tema que nosotros tenemos que entenderlo. Creo que los movimientos sociales han salvado a nuestra provincia de la autoperpetuación de la exclusión. (Funcionario del Poder Ejecutivo de Chaco en Goya, 2016)

Para ellos, acceder a la creación de las EPGS, es parte de una cotidianidad donde insistir y demandar al Estado es lo que hace posible -o no- poder acceder a recursos, programas, planes, financiamiento, entre otros aspectos.

Después es todo lo que gestionemos, lo que consigamos de los diferentes estamentos del Estado, como por ejemplo, lo que hemos logrado del INET [Instituto Nacional de Educación Técnica] para la parte de formación profesional, ahí hemos comprado muchos equipos, hemos comprado muchas cosas, equipados los talleres de FP [Formación Profesional]. O sea, depende de la capacidad de hinchar las bolas, que te lo aprueben y te lo bajen...

Después hay cosas de las que siempre estuvimos afuera. Por ejemplos los planes Conectar Igualdad en su momento y el Juana Manso ahora, las escuelas de gestión social no estamos incluidos ahora. Porque la reglamentación dice específicamente para escuelas de gestión estatal, o sea, la gestión privada y a la gestión social no estamos incluidas. Eso es lo que junto con otras organizaciones y movimientos estamos gestionando ante el ministerio nacional. Para que todo lo que haya de programas y proyectos esté incluida la gestión social. Por ejemplo, los fondos para las bibliotecas. (Educador y coordinador de EPGS A)

La lógica de la autogestión en comunidad se encuentra atravesada por la aspiración permanente de materializar los deseos comunitarios, apelando a estrategias frente al Estado que hacen hincapié en los discursos de maximización y eficiencia. Discursos que refieren a un *nosotros lo hacemos mejor*, que se entremezclan “con el ethos individualizado de la política neoliberal: elección, responsabilidad personal, control sobre el propio destino, autopromoción y autogobierno” (Rose, 2007, p. 23).

Primero, se pide, se gestiona una sala de jardín, que de nuevo era el anexo de un jardín, digamos, más cercano a la terminal de Resistencia, el Barrio Vial se llama, un jardín de ahí se creó [como] una sala anexo de ese jardín, tiempo después viene, un anexo de una escuela primaria para adultos después viene el anexo escuela primaria común, para chicos y en algún momento, también, un bachillerato libre para adultos. Esto habrá sido en el transcurso de 2006, 2008, 2009.

Problematizamos esto [el abandono escolar de estudiantes secundarios] con el Ministerio de Educación [de Chaco], pidiéndole que creen una sala de primer año [del nivel secundario], un anexo de primer año para esos pibes en el barrio y nos contestan que no había presupuesto para crear horas cátedras en la provincia, entonces no se podía crear. Entonces ahí nosotros le retrucamos, ‘mirá nosotros tenemos nuestro proyecto especial, está aprobado, o sea está presupuestado, si está aprobado está dentro del presupuesto de la provincia’, entonces dijimos ‘sáquennos a nosotros, le entregamos las horas que correspondan a un primer año y creen un primer año’. Y nos dijeron, no las podemos reasignar así de fácil, pero vamos a crear el anexo que va a depender de una escuela secundaria, que estaba ahí cerca, también, en el Barrio Vial, porque hay tres escuelas pegadas (un jardín, una primaria y una secundaria). Vamos a hacer un anexo de la escuela [secundaria] del Barrio Vial y va a funcionar en el Mate Cosido, pero las horas van a salir del proyecto especial de ustedes. O sea, entonces ustedes van a tener que hacerse cargo de esas horas, nos dicen.

Entonces lo que hicimos fue readaptar el proyecto, el proyecto nuestro tenía, creo que 100 horas cátedras o algo así y de ahí usamos 37, 38 horas cátedras que en ese momento significaban un primer año del ciclo básico. Entonces nos agarran 38 horas del proyecto especial y las asignan a un primer año del ciclo básico que dependía a nivel pedagógico del proyecto especial, es decir de nosotros, pero administrativamente de la secundaria nº 93 y empezamos a funcionar así. Si quieres eso fue el gen culpable de que funcionemos como escuela de gestión social, porque en ese proyecto estábamos en primer año, los mismos ocho profes que comenté, nos tuvimos que ‘hamacar’ [en referencia a hacer todo lo posible] de una manera terrible, éramos 8 profes y teníamos que dar las 12 materias. Yo soy profe de matemática y tuve que dar matemática y física, por cercanía. Por ejemplo, dentro de los 8 profes no había ninguno de educación física y si no lo poníamos [sino se dictaba la materia educación física] no se podía evaluar esa materia y los pibes no iban a tener aprobada ese año. Entonces, tuvimos que poner a un profe de ciencias políticas y a uno de historia figurando... Fue caótico, pero fue como hacernos cargo de que esto es primer año. Dijimos el año que viene lo arreglamos y sí, al año siguiente convocamos a profes de educación física, fuimos separando las tareas, una profesora de físico química que venga y

que dé, así la suelto yo. El primer año fue complejo. Pero nos daba la oportunidad al año próximo, de pedir que se cree por promoción un segundo año y en consecuencia le pedimos que nos amplíen la carga horaria del proyecto especial porque si no el proyecto especial se iba a ir diluyendo y nos quedábamos sin el proyecto con el que vamos a laborar otras cosas. (Educador y coordinador de EPGS A, comunicación personal, 07/05/2020)

La ampliación de la actividad política-pedagógica a cargo de los MSTD comenzó a desdeñar las futuras tensiones que estructurarán las disputas políticas respecto al problema del gobierno en las EPGS.

Esto es 2010, 2011 y ahí, hacia finales de 2011, nosotros dijimos, necesitamos una escuela ya propia. Ya veníamos discutiéndolo [crear una escuela propia], teníamos muchos problemas con la primaria que era un anexo de la otra escuela y con todos los anexos que te conté, el gran problema era que todos los anexos, de todas instituciones distintas. Y ninguna de las cabezas [las conducciones] de estas instituciones estaba presente en el barrio: la primaria tenía su directora a 20 cuadras, el jardín tenía su directora a 30 cuadras, la escuela primaria para adultos estaba a 40 cuadras y el bachillerato para adultos dependía de la misma escuela [secundaria] que nosotros, pero no tenía que ver —nada que ver— con nosotros [en relación con la orientación político-pedagógico], en el sentido que les ...[insulto que indicaría que les ‘importaba poco el barrio’] ellos iban porque eran las horas [cátedras que trabajaban], porque había que laborar. No hay una centralización de cómo llevar un proyecto educativo de todo esto en común, si cada uno viene de un lugar y les [insulto que indicaría ‘poco interés en el barrio’] básicamente. Entonces ahí empezamos a pensar, necesitamos una escuela en la que esta gente, educadores, que tengan ganas de estar acá, de cambiar la lógica acá adentro y ahí como que se empezó a trabajar. Y dijimos, bueno, que se cree un complejo educativo acá, que no sea más anexos.

¡Ok! Pero si creas un complejo educativo estatal, van todas las horas a concurso y tampoco tenes un control de qué docente podés incorporar acá. (Educador y coordinador de EPGS A, comunicación personal, 20/11/2020)

Al año siguiente [año 2013] se crea el segundo año por promoción y nos agrandan el monto de las horas entonces convocamos a los profes que nos hacían falta y ahí nos dimos cuenta de ¡ajo! ¿a quién vamos a llamar? Y a profes que tengan la impronta que estamos buscando para acá adentro, que laburen por esta comunidad, entonces se nos empezó a armar la idea de lo que sería el perfil docente y todo lo que implica que después terminó en la gestión social. (Educador y coordinador de EPGS A, comunicación personal, 20/11/2020)

Pero el proceso de conformación de las EPGS resituaba, una vez más, los debates entre lo público en tanto representación exclusiva del Estado y lo privado como todo

lo aquello no estatal (Karolinski, 2015). Dentro de este campo, las primeras EPGS rechazaron ser reconocidas como UEGP⁵ (Unidad Educativa de Gestión Privada) y reclamaron e insistieron en definir para sí, un espacio con características propias que quiebre esa dualidad histórica, más propia, del primer ciclo contemporáneo de reformas educativas.

Lo primero que ofrece el Ministerio en ese momento es, bueno, le creamos una UEP (Unidad Educativa Privada, ahora Unidad Educativa de Gestión Privada) dicen, con cuota cero, iba a ser subvencionada por el Estado, pero privada. Nos oponemos y encaramos todo el proceso de buscar una forma y nosotros no conocíamos la gestión social. Me acuerdo de que mi viejo [líder de MSTD] decía, 'yo no hice lo que hice todo este tiempo, para ser patrón de mis compañeros'. ¡No! ¡De ninguna manera una escuela privada!"

"Entrevistador: ¿por qué no querían ser UEP? ¿Qué veían en ser UEP?"

No por lo que exigían, sino por lo que implicaba ideológicamente. El camino fácil hubiera sido ese ¿sabes qué? Dame la privada. Ese era el camino fácil y rápido. Pero también hay una cuestión ideológica que había que defender más allá de lo práctico, que era si vos creas una escuela privada, puedes hacer lo que quieras, pero ¿cómo democratizas una escuela privada, cuando la escuela privada tiene un dueño? La escuela privada tiene un dueño y la idea no era que tenga un dueño, la idea era que sea un laburo comunitario. Más allá de que cueste democratizar los espacios, la idea siempre estuvo, siempre fue esa. Nunca estuvo decir acá estoy yo, este es mi lugar, el que manda todo y denme bola a mí. Con la figura de una escuela privada era un mensaje incorrecto. Entonces dice [el líder del MSTD] busquemos otras cosas. Y ahí Marín [Pilatti Vergara] dice, bueno, ¿saben qué? Está la ley nueva [la Ley de Educación Provincial], está la ley, lean la ley, básicamente Marín nos mandó a leer. Fíjense qué hay nuevos modelos de gestión nos dijo. Y bueno, fue eso, fue ir a la ley encontrarnos con gestión social, fue como buscar gestión social, a ver si había algo en algún lado, muy poquita información había sobre qué implicaba en ese momento la gestión social y bueno está acá. (Educador y docente de EPGS A, comunicación personal, 21/11/2020)

Por lo tanto, dada la heterogeneidad de actores socio-comunitarios que se reivindican como parte de la tradición de la gestión social, su definición o conceptualización para el caso chaqueño, era ciertamente desafiante y dificultosa. Al punto que propiciaba remembranzas con la *escuela tradicional* en tanto "dispositivo por medio del cual la pedagogía de la modernidad encerrara espacial, topológica, corpórea y epistemológicamente a la niñez (Narodowski, 1995) portadora de los ideales de la razón ilustrada y el progreso" (Martignoni, 2008, p. 1). Desde ellos, se promovió la producción de un sujeto pedagógico moderno (Puiggrós, 2003),

⁵ Actualmente se denominan UEP (Unidades Educativas Privadas).

inscripto en los efectos de los discursos y tecnologías que se producen en la 'escuela oficial' y desde los cuales los sujetos practican ciertos ordenamientos para asumir un determinado modo de hacer en los diferentes ámbitos de la vida social. En ese marco, la gestión social se presentaría como aquella posibilidad de estructurar y organizar otros modos la acción político-pedagógica, así como, también, inserta nuevas problemáticas y desafíos que la ponen en el centro de la discusión.

Hoy lo entiendo así, hoy lo creo así, para mí la gestión social tiene que tener una impronta de educación popular pero la realidad es que no es así. No la tienen todas las escuelas. La gestión social es una herramienta de gestión y la educación popular es una decisión pedagógica. Son cosas distintas. Nosotros cuando arrancamos con la gestión social, no teníamos prácticas de educación popular. Cuando logramos que la escuela se apruebe, que esto es 2012 en dos momentos distintos. En un primer momento se crea la escuela como complejo educativo y va la primaria adentro de ese complejo y recién en agosto/septiembre mueven la POF de la secundaria dentro de la gestión social. Son unos meses. Los primeros dos años funcionábamos a nivel administrativo, a nivel práctica diaria, funcionábamos como una escuela común, como una escuela estatal. O sea, la única diferencia grande era cómo entrábamos a la escuela sin junta de clasificación porque el movimiento era el que nos convocaba a todos los docentes, no había una entrada por concurso y buscaba el perfil de los educadores. Nuestra organización interna eran los pibes de 1 a 7mo grado, de 1 a 5to año, la materia acá, la materia allá.

Entrevistador: ¿y esa identificación con la escuela tradicional por qué crees que pasaba?

Todos venimos de la escuela tradicional, de la escuela pública, de la formación docente y acá no abundan muchas experiencias ligadas a la educación popular como es tan visible en provincia [de Buenos Aires] o Capital [Federal] y entonces nosotros comenzamos a transitar una escuela como lo teníamos en la cabeza que era ¿qué decíamos nosotros? Hay cosas que tenemos que cambiar de la escuela, tiene que ser distinta pero cuando pensábamos que tiene que ser distinta, en ese momento sobre todo en los primeros años, nosotros pensábamos ¿sabes qué? Necesitamos una escuela con docentes empáticos, que tengan ganas de estar acá y que quieran construir con los pibes. Para nosotros con eso alcanzaba. En nuestra cabeza ese era el objetivo, que estén los docentes que tienen que estar y no un concurso que te puede traer un docente recontra facho.

La gestión social es todo un tema, es algo muy interesante, es innovador y creo que es el que tiene la mirada más amplia y más realista de todo lo que es la problemática del sistema educativo en su totalidad. Inclusión social, calidad educativa, de que nadie se quede afuera. (Educador y coordinador de EPGs A, comunicación personal, 20/11/2020)

Con el devenir de la configuración de las EPGs, los desacuerdos y las tensiones con la educación estatal en tanto dispositivo de gobierno (Foucault, 2006; Agamben,

2011) y control de los sujetos (Deleuze, 1996), parecen ir agravándose, profundizando las distancias que los propios MSTD comienzan a tender con esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. Pero al indagar en cómo ello se expresa hacia el interior de la organización de las EPGS analizadas en este trabajo, estas asumen características distintivas, divergentes y heterogéneas entre los movimientos y también, en algún punto, contradictorias y contingentes, con aquella forma de hacer escuela estatal y privada de la que quieren distanciarse. Esto aún se presenta más evidente cuando desde estos dispositivos pedagógicos comunitarios, asumen un carácter estratégico para los MSTD, como un espacio social que no solo restituye cierta dimensión de lo social a través de la comunidad, sino que brinda soporte simbólico y material para configurar prácticas (Foucault, 1997) que se presentan subjetivadas, moldeadas y producidas a partir del quehacer educativo comunitario revitalizando su carácter estratégico en la lucha política:

Participar en el movimiento cambió mucho mi forma de ver las cosas, me cambió mucho en mi forma de vivir hoy en día. Yo pienso ya de otra manera, que hoy en día nosotros estamos capacitados a salir a pelear, hoy en día nosotros sabemos lo que es, salir a luchar. (Mujer, miembro de MSTD que gestiona EPGS B)

Ellos [los gobernadores Rozas y Nikisch] tenían instalado en todas las instituciones escolares que los que luchaban, o los luchadores, o los que pensaban del sector más 'crotó', de los sectores marginales, no estudien, parar con el conocimiento de esa gente, porque se transforman en un enemigo o un arma. Y yo estoy convencido, ellos me convencieron a mí, de que el conocimiento es un arma. Porque uno aprende a expresarse, a hablar, a coordinar las oraciones y que todo el mundo entienda lo que queremos decir, que al principio hasta yo caí preso, porque no sabía expresarme. Y a medida que fui formándome, fui sabiendo más, amalgamar las oraciones y que más gente me entienda y más gente me conozca, también, y más grande sea mi tropa, también, digo más compañeros y más compañeras. Y más variado, que estén compuestos no solamente de marginales, de personas instruidas de distinto nivel. Yo ya puse como requisito para estar cerca mío, que la persona comience a formarse, que comiencen a estudiar y si la persona no creía en eso o no querían, tenían que pasar a 2do, 3ro o 4to plano. No importa que tan 'carteludo' sea, o tan pesado. Porque no es una cuestión de más pesado o menos pesado. Sino más conocimiento o menos conocimiento... Así instalé hace más de una década el plan *burro cero*, el primer plan grande que pusimos, me decían algunos compañeros que era un dictador porque cómo voy a obligar a la gente a educarse. ¿Por qué un compañero piensa así? ¿Por qué un marginal cree eso? Porque así le formaron sus comandantes, su general de gendarmería, como los gobernadores Rozas y Nikisch". (Fundador de MSTD y Coordinador de EPGS B)

En el caso de la EPGS B se pone relevancia en el impacto en la escolarización de los habitantes del barrio que, según señala el Partido Socialista Unidos por el Chaco (2017) encuentra solo al 5% de la población sin estudios, el 25 % se encuentra

estudiando alguna oferta, el 50% posee estudios secundarios y terciarios completos y otro 20% con nivel primario completo.

Si bien efectivamente ni la LEN, ni la LEP, ni, acabadamente, el Consejo Federal de Educación definieron los alcances y características de la gestión social, el Estado provincial chaqueño debió establecer criterios *ad hoc* para encuadrar las solicitudes de apertura de unidades educativas de gestión social y definir *de hecho* qué proyectos o experiencias pueden ser contemplados en ella:

Primero un criterio radial. Que en esa zona no hubiera otra escuela, o sea que en el territorio hubiera una vacancia, una carencia. Dos, que el movimiento estuviera asentado y con una historia. Tres, que tuviera un proyecto pedagógico y en eso, ¿qué pedíamos? Hay lugares que te ofrecen la vinculación entre la comunidad y el movimiento. ¿Qué le pedíamos a los movimientos o a la organización? Una solicitud firmada por las representaciones de la comunidad, de modo que el pedido no te lo hacen 15 que se arrojan la representatividad de la comunidad, ¡no! Tenían que hacerte, que se yo, por ejemplo, la de [nombra barrio de EPGs A], el carnicero, la verdulera, los catequistas, la comunidad te pidió. Entonces eso es otra cosa. ¿Quién es el sujeto deseante? El sujeto deseante es ¿la comunidad o una burocracia chiquita que se auto representa? Entonces criterio radial para que no se pisen, porque no había que generar competencia. Esta es la primera cuestión. Ocupar el territorio donde allí no está ocupado. El criterio de la representatividad de la historia y trayectoria del movimiento, la relación con la comunidad y el proyecto pedagógico. Te diría que esos eran los cuatro requisitos. (Ex ministro de educación, cultura, ciencia y tecnología de Chaco entre 2009-2013, comunicación personal, 07/04/2021)

El escenario anterior, normativamente frágil, instalaba el debate o la discusión respecto de la necesidad de reglamentar específicamente el régimen de creación, funcionamiento y supervisión de las EPGs que, a diferencia de lo que ocurrió con la educación bilingüe intercultural indígena en el año 2010, tuviera una legislación propia que regulara idénticos aspectos y redujera la posible arbitrariedad política:

“Entrevistador: ¿recibiste solicitudes de creación de escuelas de gestión social que no se ajustaran a estos criterios y por lo tanto tuviste que rechazarlas?

Sí, sí, claramente, claramente y con fines de especulación política, o en el caso de movimientos, en los cuales sobre todo lo que había era una manera muy violenta de relacionarse con la comunidad... El conflicto entre la política oficial y los movimientos siempre existe, lo importante me parece es que siempre nosotros pudimos movernos, porque fue un tiempo muy especial, pero la ausencia de la reglamentación, de un cuerpo al interior del Ministerio [de educación, cultura, ciencia y tecnología de Chaco] que dijera ‘acá tienen que dirigirse –que todavía hay problemas– acá tienen que

dirigirse los movimientos, esta es la referencia en el organigrama institucional de las EPGS hizo, que en esa confusión, proliferara el clientelismo. (Ex ministro de educación, cultura, ciencia y tecnología de Chaco entre 2009-2013, comunicación personal, 07/04/2021).

Entrevistador: entre las críticas a las escuelas de gestión social se destacan aquellas que dicen que la creación de estas escuelas fue motorizada por cuestiones político-electorales ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Lamentablemente es cierto. Y es triste porque empaña el trabajo de muchas organizaciones y movimientos sociales con un trabajo inmenso que se toman esto en serio. Uno establecía una serie de criterios para la aprobación o creación de las escuelas, pero después había una motivación electoral y política de la gobernación que nos excedía. Se hacían acuerdos políticos donde a cambio se otorgaban escuelas de gestión social. Es medio inexplicable que en pleno centro de Resistencia se habilitara una en la sede del [nombra partido político aliada del oficialismo provincial]. (Ex Funcionario del Ministerio de Educación de la provincia de Chaco entre 2015 y 2019, comunicación personal, 13/05/2021)

Tanto para los actores estatales como para los propios movimientos sociales, la suerte o el devenir de las EPGS parece estar fuertemente ligada al desarrollo de esta reglamentación que otorgue certeza, certidumbre y previsibilidad, fundamentalmente a los actores comunitarios que, como se describirá y analizará en breve, desarrollan su labor educativa en un contexto sumamente hostil, a raíz de una serie de críticas, reacciones y oposiciones emanadas desde algunos sectores políticos-partidarios y agrupamientos gremiales del campo educativo.

“Después de mi gestión [en el Ministerio de Educación de Chaco] esto se desvirtuó [la creación de EPGS]. Esto produjo un enfrentamiento entre quienes eran parte de los proyectos especiales y los docentes que se buscaban en el orden de mérito y estaban sin laburo. Se desmadró. Y ahí se confundió la ‘paja con el trigo’. Experiencias tan buenas con otras que no. ¿Qué faltó? que hay que discutir también una reglamentación para el manejo de las escuelas. A mí me tocó crear dos, por lo tanto, para mí era muy incipiente. Pero al nivel nacional inclusive no hubo una voluntad de hacernos cargo de la criatura que habíamos creado [el reconocimiento de la EGS en la LEN]. Aparte eso había que discutirlo con los movimientos. (Ex Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Chaco entre 2009 y 2013, comunicación personal, 07/04/2021)

Pero, como anticipa el relato anterior, entre diferentes expresiones de la sociedad civil se irá sustanciando cuestionamientos heterogéneos y divergentes que responden a diferentes sujeciones a determinadas políticas generales de la verdad (Foucault, 2009), en las que se producen reacciones, oposiciones y reivindicaciones en torno al trabajo pedagógico de las EPGS:

Entrevistador: la creación de EPGS ¿produjo algún tipo de reacción, oposición o rechazo en algún sector?

Todavía no era contundente por la cantidad de escuelas [EPGS]. Pero sí, yo diría, de la corporación sindical docente. Desgraciadamente hay sindicatos que tienen —como CTERA— una mirada nacional, una mirada holística, de los procesos. Y otros sindicatos, generalmente los que son solamente provinciales, que veían esto [la creación de EPGS] como una pérdida de derechos. Es decir, un movimiento social de golpe elegía quien era y quien no era [docente contratado], entonces se sintieron atemorizados, con miedo y, sobre todo, también por la cuestión indígena [en relación con las escuelas interculturales bilingües indígenas]. Hay todavía en el Chaco una dosis de discriminación y racismo muy fuerte. Y venía, además, por el radicalismo [UCR] cuando vio que la gestión social era ‘empoderar a los piqueteros’. Entonces era ‘empoderamiento de los piqueteros’ de la oposición y dos o tres sindicatos, pero todavía no era tan potente, como luego se generalizó mal. Hoy te diría que es una mala palabra la gestión social, desgraciadamente en el Chaco.

Entrevistador: ¿Hay una percepción social negativa de la gestión social?

Sí, desgraciadamente. Como algunas veces charlamos con [nombra referentes de MSTD], quien no conoce y solamente conoce las malas experiencias, que de golpe son que un puntero de golpe tiene una EGS, bueno eso no le hace un buen favor a la causa. Así que el desmadre, significó además de una falta de respeto al horizonte, al espíritu y a la letra de la EGS, un retroceso en el imaginario que acepte ese modelo de gestión. (Ex ministro de educación, cultura, ciencia y tecnología de Chaco entre 2009 y 2013, comunicación personal, 07/04/2021).

Las reacciones también se habrían conjurado por el lado de las escuelas estatales, en tanto la irrupción de las EPGS podrían ser consideradas como pequeños desajustes, como pequeñas rebeliones de conducta en las cuales los sujetos quieren “ser conducidos de otras maneras, quizás por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos” (Langer, 2016, p. 271).

¿Cómo reaccionaron las escuelas privadas o confesionales? ¿Se opusieron, reaccionaron de alguna forma?

No, no. La escuela pública [estatal] sobre todo se sintió interpelada. Porque de golpe ¿cuál era el problema? El problema era la AUH. La escuela secundaria, yo te diría que el nivel problemático es la escuela secundaria. La escuela secundaria que por ser selectiva y meritocrática rechazó inconscientemente y también conscientemente a el nuevo sujeto, primera generación de escuela secundaria y fue que dijo ¿cómo? ¿No están en mi escuela y están por allá [en referencia a las EPGS]? Entonces era facilismo. Había que construir una explicación de por qué allá sí y acá no. Nosotros somos los exigentes [las escuelas de gestión estatal] y allá es la demagogia facilista [por las EPGS]. Esto generó también todo un tema a tal punto que además yo me acuerdo de

que, en el CFE, se discutió con Flavia Terigi el tema de las escuelas no graduadas. Porque el tema es el siguiente, vos podés garantizarles a los pibes el ingreso, pero ¿y la permanencia y el egreso? ¿Cómo la garantizas? ¿con el régimen académico de la escuela secundaria garantizas a esas pibas y a esos pibes? Entonces me parece que las escuelas de gestión social, las mejores como la de [nombra liderazgo de MSTD] tienen el régimen no graduado, aunque te digan que no. Y eso es lo bueno. Llevaron a la práctica en sus mejores experiencias, la no gradualidad. Construyendo y cuidando las trayectorias escolares. Ahí me parece que está la pimienta de la comida ¿no? (Ex ministro de educación, cultura, ciencia y tecnología de Chaco entre 2009 y 2013)

En consecuencia, las características que asumen las EPGS de la provincia de Chaco anuncian las nuevas articulaciones socio estatales que presentan las propuestas pedagógicas organizadas y sostenidas desde los MSTD. Fundamentalmente porque en ellas se anidan puntos conflictivos y controversiales en relación con la conducción político pedagógica de las EPGS, donde los MSTD tensionan fuertemente con el Estado por *retener* su libertad comunitaria para designar docentes alineados con la impronta política de la organización; toman libremente decisiones curriculares, pedagógicas y didácticas en relación con su(s) identidad(es) político ideológicas y gobernar las EPGS según los mecanismos de participación e involucramiento comunitario originalmente concebidos por los MSTD.

Conclusiones

La historia de los MSTD chaqueños transita una asombrosa y paradójica trayectoria donde las comunidades dejan de demandarle al Estado que *se haga cargo* y transforme su calidad de vida, para exigir y reclamar hacerlo ellas mismas. Estas comunidades, en distintos momentos y etapas del proceso socio político más reciente han logrado apropiarse en esas disputas de las tareas, funciones y responsabilidades que eran exigidas al Estado antiguamente. Es decir, la racionalidad neoliberal de gobierno parecería haber logrado el cometido de hacer auto-producir el gobierno comunitario estructurando el campo de acciones donde esta se desanda (desigualdad, pobreza, fragmentación) y, en paralelo, orientar la conducta de los sujetos, al menos, en lo que refiere a su relación con el Estado y con las actividades sociales que este encarnaba.

Ahora son las propias comunidades y sus redes las que auto regulan la relación entre deseo o demanda y su satisfacción o atención. Ese autogobierno de los MSTD chaqueños en cada campo de lo social (educativo, sanitario, productivo, laboral, trabajo, vivienda, entre otras) no es producto de un *dejar hacer estatal*, no expresa una autonomía negativa como diferentes estudios explican a ese vínculo problemático entre los movimientos sociales y el Estado. Por el contrario, expresa contundentemente nuevas relaciones de gobierno que toman a la comunidad como su *locus* y a las experiencias educativas –como las EPGS– como los dispositivos

pedagógicos desde los cuales se construyen seres vivientes sujetados a determinados efectos de saber/poder (Agamben, 2011), desde la que asumen ciertas identidades políticas para relacionarse con el Estado y el resto de la sociedad. Se trata de una *confluencia perversa* (Danigno, 2004) donde convergen el “proyecto neoliberal y el proyecto democratizante- participativo”, dando cuenta “de la utilización de varias nociones (entre ellas las de sociedad civil, participación, ciudadanía y democracia), que formaban parte del proyecto democratizador, pero que en los noventa también pasarían a formar parte del lenguaje de las élites y los funcionarios neoliberales”. Ello buscando establecer “una homología del vocabulario que oscurecía las diferencias, diluía los matices, y por ende reducía los antagonismos existentes; en fin, una “reapropiación” que fue construyendo de manera más grosera o más sutil, según los contextos nacionales, los canales por donde avanzaron las concepciones neoliberales” (Svampa, 2008, p. 21). De este modo en el recorrido de este capítulo se ha tratado de mostrar, cómo las luchas por la escolarización inscriptas en marcos mayores de disputas en torno a la búsqueda de un legítimo *vivir bien* (Sverdlick y Gentili, 2008); es decir, por acceder definitivamente a derechos permanentemente vedados, ha requerido y aún requiere, que sean las propias comunidades las que asuman tal aspiración.

Aquello que antes se presentara como la emergente composición de respuestas socio- estatales a las múltiples emergencias, terminó solidificándose como las tecnologías de gobierno predilectas para inducir y producir el gobierno de las poblaciones liminares (Foucault, 2007). De ningún modo resulta casual o accidental que la serie de políticas socio educativas, cual juego de pinzas, operaran como aparentes prácticas genuinas de promoción social ascendente, cuando fundamentalmente, consolidaban esa vocación a ser empresarios de sí mismos (Rose, 2007).

En conclusión, se sostiene que el entramado entre Estado y movimientos sociales constituido, sobre todo a partir de la crisis de gobierno del año 2001 (Nossetto y Del Ferrier, 2007) no solo ha devenido en la conformación de *nuevas* redes de integración socioeducativa (Giovine, 2012) que asumen condiciones singulares con aquellas versiones noventistas. Sino que, además, propicia la conformación de, lo que aquí se llamará, ***dispositivos pedagógicos socio-estatales***. Esto permite considerar, por una parte, que efectivamente existe una articulación discursiva y de materialidades que aportan tanto las agencias estatales como los propios movimientos sociales, para transitar y en algunos casos superar, las condiciones de precariedad/precaridad donde diariamente se produce la vida social. Pero es también esa red socio comunitaria en tanto dispositivo de gobierno (Foucault, 2006; Agamben, 2011) desde las cuales los sujetos son afectados en la constitución de sus identidades y, más específicamente, en los modos de conducirse cotidianamente y en su relación frente al Estado.

Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- 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(31), 133-146.
- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Ediciones La Piqueta.
- Ampudia, M. (2012). Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. *Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas*, (6).
- Artese, M. (2011). La protesta social y sus representaciones en la prensa argentina entre 1996 y 2002. *Perfiles latinoamericanos*, 19(38), 89-114.
- Barbetta, P. (2014). Cuestionando la legalidad estatal: la ocupación de tierras en la provincia de Chaco. En *XI Congreso Argentino de Antropología Social*.
- Bauman, Z. (2013). Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9).
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2016). *La globalización: consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Benítez, M. (2002). Movimientos sociales y expansión urbana: las ocupaciones de tierra en la ciudad de Resistencia (Argentina). *Cuaderno Urbano*, 3(3), 1-12.
- Benítez, M. (2003). Movimientos sociales y expansión urbana: las ocupaciones de tierra en la ciudad de Resistencia, Chaco, Argentina. *Cuaderno Urbano*, 3, 113-146.
- Butler, J. (2009). *Vida precaria*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Vidas lloradas*. Paidós.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.
- Castel, R. (2015). *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?*. Ediciones Manantial.
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo de Hombres editores.

- Castro Gómez, S. (2011). La educación como antropotécnica. En R. Cortés Salcedo, S. Galdhena Costa, S. Grinberg, M. Corcini Lopes, E. Langer, D. Marín Diaz, C. Noguera Ramirez y
- Castro Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault (Vol. 2)*. Siglo del hombre editores.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Latorre Literaria S.A.
- Cerrutti, M. y Grimson, A. (2004). Buenos Aires, neoliberalismo y después. Cambios socioeconómicos y respuestas populares. *Cuadernos del IDES*, 5, 3-63.
- Colla, J. (2021). Ocupar, recuperar, resistir: la lucha por el territorio en el Chaco argentino. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (45), 179-202.
- Cominiello, S. U. (2007). El piquetazo. Crónica de las movilizaciones sociales como inicio del Argentinazo. En *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán.
- Cortés Salcedo, R. (2011). La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa. En R. Cortés Salcedo, S. Galdhena Costa, S. Grinberg, M. Corcini Lopes, E. Langer, D. Marín Diaz, C. Noguera Ramirez y J. Veiga-Neito. (Eds.). *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas, Serie Investigaciones IDEP*. Alcaldía mayor de Bogotá.
- Cotarelo, M. C. e Iñigo Carrera, N. (2004). *Algunos rasgos de la rebelión en Argentina 1993- 2001 (Buenos Aires: PIMSA) Documento de Trabajo N° 49*.
- De Marinis, P. (1998). La espacialidad del Ojo miope (del Poder). *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, (34), 32-39.
- De Marinis, P. (2005a). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). *Papeles del CEIC*, (15).
- De Marinis, P. (2005b). De la sociedad disciplinaria a la sociedad de control. *Iter-Criminis*, 13(1), 147-195.
- De Marinis, P. (2010a). La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la *Ver-gemeinschaftung* hasta la comunidad de los combatientes. *Papeles del CEIC. Revista internacional de investigación en identidad colectiva*, (1), 1-36.
- De Marinis, P. (2010b). Comunidad: derivas de un concepto a través de la historia de la teoría sociológica. *Papeles del CEIC. Revista Internacional de Investigación en Identidad Colectiva*, (1), 1-13.

- 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.
- De Sousa Santos, B. (2003). *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. ILSA y Universidad Nacional de Colombia.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- Dean, M. (1996). Putting the technological into government. *History of the human sciences*, 9(3), 47-68.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*. Sage publications.
- Deleuze, G. (1996). *Postscriptum a las sociedades de control*. Pretextos.
- Donzelot, J. (1994). *L'Etat animateur: essai sur la politique de la ville*. Ed. Esprit.
- Ebel, G. A. (2013). Crecimiento, distribución y composición de la población urbana y rural en el Chaco entre 1991 y 2010. *ADNea*, 1, 77-86.
- Edo, M. (2016). La AUH mejora la asistencia escolar. PAGINA WEB. *Foro económico*. <http://focoeconomico.org/2016/05/11/la-auh-mejora-la-asistencia-a-la-seguridad/>
- Edo, M. y Marchionni, M. (2018a). Fading out effect or long-lasting nudge? The impact of a Conditional Cash Transfer Program beyond starting the school year in Argentina (No. 225). *Documento de Trabajo*.
- Edo, M., y Marchionni, M. (2018b). *El impacto de la AUH en la educación: más allá de la asistencia escolar*. PAGINA WEB. <https://www.ced-las.econo.unlp.edu.ar/wp/el-impacto-de-la-auh-en-la-educacion-mas-alla-de-la-asistencia-escolar/>
- Elena, G. (2010). La demanda de mano de obra en algodón, provincia de Chaco. *Estudio sobre la demanda de trabajo en el agro argentino*, 149-156.
- Enrico, J. (2008). La construcción de procesos hegemónicos en los orígenes del sistema educativo argentino: el imaginario sarmientino y la génesis de la pedagogía normalista. *Cuadernos de Educación*, (6).
- Enrico, J. (2011). *Un nuevo abordaje del imaginario Sarmientino en la configuración de la educación argentina moderna: reflexiones político-conceptuales desde el análisis del discurso [Tesis de Doctorado, UNC]*. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Córdoba: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/10748>

- Escalera, J. (2000). *Sociabilidad y relaciones de poder*. Kairos, 4(6).
- Ferreres, O. (2011). La evolución de la economía del Chaco. *En Chaco, su historia en cifras*. Resistencia, Argentina: Librería de la Paz.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. (1ª ed.). Editorial Gedisa. Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977- 1978)*. (1ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. (1ª ed.). Fondo de Cultura Económica. Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica. Giovine, R. (2012a). *El arte de gobernar el sistema educativo*. Ediciones UNQ.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2014). Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa. En M. A. Corbalán (Comp.), *La cultura al poder: Red de Educación, Cultura y Política en América Latina* (pp. 67-105). Biblos.
- Gluz, N. y Moyano, I. R. (2013). Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-24.
- Gordon, C. (2015). Racionalidad gubernamental: una introducción. *Nuevo Itinerario*, 10(10), 1. <https://doi.org/10.30972/nvt.0101709>
- Gorz, A. (1981). *Adiós al proletariado: Más allá del socialismo*. El viejo topo.
- Graizer, O. (2009). Autonomía escolar como tecnología de gobierno, resistencia y autogobierno. *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Série Cadernos ANPAE*, (4).
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26940605>
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño & Davila.
- Harvey, D. (1996). Globalization in question. *Rethinking marxism*, 8(4), 1-17.

<https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-292>

J. Veiga-Neito (Eds.). *Gubernamentalidad y educación (Discusiones contemporáneas, Serie Investigaciones IDEP)*. Alcaldía mayor de Bogotá.

Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Subjetividades postdisciplinarias. Sobre la constitución del alumno permanentemente en curso. En D. Brailovsky. (Comp.). *Interés, motivación y deseo: la pedagogía que mira al alumno (pp. 27-42)*. Noveduc.

Karolinski, M. (2015). *Políticas educativas y organizaciones sociales en la Provincia de Buenos Aires: el proceso de oficialización de los jardines comunitarios (2003-2013)*. [Tesis de Maestría, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.] http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4261/uba_ffyl_t_2015_96659.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kowarick, L. (1975). *Capitalismo e marginalidade na América Latina*. Paz e Terra.

Krapovickas, J. (2010). Cambio socio-ambiental en el Chaco Argentino y su relación con la expansión de soja en la década de 1990. *Población y sociedad*, 17(2), 191-194.

Langer, E. (2010). *Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico. (Vol. 2)*. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. FLACSO. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/3630/2/TFLACSO-2011EDL.pdf>

Langer, E. (2016). *La noción de «contraconductas» de Foucault y su centralidad para caracterizar los procesos de escolarización en el siglo XXI*. Ediciones el Gato Gris.

Langer, E. (2020). Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana y sociedades del rendimiento, *Revista de Educación*, 22(9), 23-40.

Lo Vuolo, R., Barbeito, A., Pautassi, L. y Rodríguez, C. (1999) *La pobreza... de la política contra la pobreza*. Miño y Dávila-Ciepp.

López, S.y Romagnoli, V. (2014). Gestión estatal del suelo urbano: un análisis de la lucha social por el acceso al suelo urbano. El mercado informal y la intervención del Estado a partir del caso de "La Rubita" de Resistencia, Chaco. *ADNea*, (2), 115-128.

Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad: gobernar la precariedad*. Traficantes de Sueños.

- Lozano, J. I. (2016). Los movimientos sociales en el 'retorno' del Estado. Consideraciones sobre experiencias de participación en el diseño e implementación de políticas públicas en la gestión estatal de la provincia de Buenos Aires, Argentina. *Universitas Humanística*, 82, 163-187. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh82.msre>
- Martignoni, L. (2008, diciembre). Desigualdad, instituciones y experiencias escolares. *V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata*. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6223/ev.6223.pdf
- Masseti, Á. (2009). *La década piquetera (1995-2005). Acción colectiva y protesta social de los movimientos territoriales urbanos*. Nueva Trilce.
- Merklen, D. (2005). Dossier II: Sobre la base territorial la movilización popular y sobre sus huellas en la acción. *Laboratorio: revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social*, (16), 46-53.
- Mignone, A. M. (2015). Caracterización socio-geográfica de los asentamientos informales en el aglomerado Gran Resistencia. *Geografía digital*, 12(24), 1-14.
- Miller, P., & Rose, N. (1990). Governing economic life. *Economy and society*, 19(1), 1-31.
- Morzilli, M. (2014). Impacto de la Asignación Universal por Hijo en la escolaridad de las familias pobres. *En V Jornadas de Graduados-Jóvenes Investigadores FaHCE-UNLP (La Plata, 22 al 24 de octubre de 2014)*.
- Muñoz, R. (2021). Transformaciones estructurales y condiciones de vida de la población de la provincia de Chaco en el marco de la larga crisis algodonera. 1960-2015. *Territorios y Regionalismos*, 4(4), 1-21.
- Murillo, S. (2008). Producción de pobreza y construcción de subjetividad. *Producción de pobreza y desigualdad en América Latina*, 41-77.
- Murillo, S. I. (2009). De la sacralidad del Estado a la de la sociedad civil. Mutaciones en las tecnologías de gobierno. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 8(2), 166-192.
- Nancy, J. L. (2000). *La comunidad inoperante*. LOM ediciones /Universidad Arcis. (Traducción de Juan Manuel Garrido).
- Pagano, A. (2019). Organizaciones sociales y experiencias educativas en el conurbano bonaerense. Concepciones y estrategias populares para enfrentar la desigualdad. *En XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*.

- Paulizzi, M.C. y Milana, M. P. (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), 356-386. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/30997>
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre el proyecto de la modernidad*. Editorial Paidós.
- Pleyers, G. (2008). *Movimientos sociales en el siglo XXI : perspectivas y herramientas analíticas*. CLACSO.
- Prévôt-Schapira M. F. & Cattaneo Pineda, R. (2008). Buenos Aires: la fragmentación en los intersticios de una sociedad polarizada. *Revista Eure*, 34(103), 73-92. Diciembre de 2008. <http://www.scielo.cl/pdf/eure/v34n103/art04.pdf>
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Retamozo, M. (2009). Las Demandas Sociales Y El Estudio De Los Movimientos Sociales. *Cinta de moebio*, 35, 110-127. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2009000200003>
- Román, M. (2012). Las tomas de tierra en el origen y desarrollo del Movimiento de Trabajadores Desocupados del Chaco. De prácticas y discursos. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 1(1), 1-16.
- Román, M. E. (2017). *La criminalización de la protesta como estrategia de gobierno (Chaco, 2007-2008)*.
- Rosati, G. (2013). Crisis del algodón, cambio tecnológico y expansión sojera en el Chaco (1988- 2009). Impactos sobre la demanda de fuerza de trabajo en la cosecha algodonera. *El agro como negocio*, 195-214.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista argentina de sociología*, 5(8), 111-150.
- Svampa, M. (2005). La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo. En *Pensamiento* (pp. 352). Taurus.
- Svampa, M. (2016). *Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. Edhasa

Villela, L. M. A. (2013). Crisis de socialidad y nuevos principios de la gubernamentalidad: desafíos para la ecología de las alteridades. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699.

Weber, M. (1997). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.