



“Gobernar a través de las comunidades”: dispositivos socio-estatales, proactividad comunitaria y economización de la educación. Un estudio sobre las Escuelas Públicas de Gestión Social de la provincia de Chaco

“Governing Through Communities”: Socio-State Devices, Community Proactivity, And the Economization of Education. A Study on The Public Schools of Social Management in Chaco Province.

AGUIRRE, Elías Gonzalo¹

Aguirre, E. G. (2025). “Gobernar a través de las comunidades”: dispositivos socio-estatales, proactividad comunitaria y economización de la educación. Un estudio sobre las Escuelas Públicas de Gestión Social de la provincia de Chaco. *RELAPAE*, (23), pp. 124-139.

Resumen

Este artículo² analiza las Escuelas Públicas de Gestión Social (EPGS) de la provincia de Chaco, Argentina, como dispositivos socio-estatales que expresan modalidades de economización del gobierno de la educación. El estudio examina dos casos (EPGS-A y B) que muestran características distintivas en sus articulaciones Estado-comunidad. La hipótesis central sostiene que estas instituciones constituyen ensamblajes de elementos discursivos y no discursivos donde convergen tecnologías estatales de gobierno y prácticas comunitarias de autogobierno, configurando modalidades específicas de gubernamentalidad neoliberal. Metodológicamente, la investigación adoptó un diseño cualitativo con análisis documental de 217 materiales (2010-2021) y entrevistas semiestructuradas con dirigentes de movimientos sociales y ex funcionarios provinciales. Los hallazgos evidencian que las EPGS representan mecanismos donde el Estado gobierna a distancia (Rose, 2007) mediante la activación de capacidades comunitarias, produciendo una economización de los medios de gobierno que delega responsabilidades educativas en las organizaciones sociales mientras mantiene un amplio control normativo. El caso de las EPGS chaqueñas permiten someter a discusión las dicotomías público-privado, que redefine las fronteras tradicionales entre estatalidad y autoorganización comunitaria en contextos de vulnerabilidad social.

Palabras Clave: gubernamentalidad, dispositivos socio-estatales, política educativa, gestión social, movimientos sociales.

Abstract

This article analyzes the contemporary process of emergence and configuration of Public Schools of Social Management (EPGS) in the province of Chaco, Argentina, as an expression of State-community articulations that configure socio-state government devices. The proposed hypothesis indicates that these institutions express assemblages of discursive and non-discursive elements —state and community— that when combined form socio-state devices where the will to govern and the self-government of social movements and state organizations converge. Theoretically, this work is positioned in governmentality studies, fostering an approach to educational policy that decentralizes the exclusivity of the State and proposes a hybrid perspective more anchored in socio-state epistemological conditions. Methodologically, the research adopted a qualitative approach focused on documentary analysis and semi-structured interviews with key informants from social movements and educational management in Chaco during 2020 and 2021. The main findings indicate that EPGS express State-community articulations that materialized in socio-educational policies that combine

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional de San Martín, Argentina / aguirre.elias.gonzalo@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3209-2096>

² 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, a quien agradezco su guía indispensable.

state subsidiarity and community co-responsibility, postulating other modalities of government of the educational system and organization of school education that transcend traditional public-private dichotomies.

Keywords: governmentality, socio-state devices, educational policy, social management, social movements.

Introducción

Las Escuelas Públicas de Gestión Social (EPGS) son instituciones creadas y gestionadas por organizaciones y movimientos sociales —desde MSTD e iglesias evangélicas hasta asociaciones culturales, partidos y sindicatos— bajo supervisión del Estado provincial. En Chaco se registran 14 EPGS oficialmente reconocidas, gratuitas por mandato del financiamiento estatal y habilitadas para ofrecer propuestas en todos los niveles y modalidades del sistema, incluida la formación docente y técnico-profesional.

En lo pedagógico conviven dos gramáticas: algunas reproducen el formato escolar tradicional —edad, espacios y tiempos diferenciados, disciplinamiento curricular y evaluación periódica— (Tyack y Cuban, 1997); otras ensayan dispositivos próximos a la educación popular, con no gradualidad, acreditación situada y currículos anclados en el territorio.

La emergencia de estas experiencias tensiona las fronteras clásicas entre Estado y sociedad civil. Surgidas en contextos de vulnerabilidad, las EPGS configuran articulaciones socio-estatales que disputan la dicotomía público/privado (Feldfeber, 2003) y enlazan tecnologías estatales de gobierno con prácticas comunitarias de autogobierno, dando lugar a modalidades específicas de gubernamentalidad neoliberal (Foucault, 2008). La pregunta que guía el estudio es directa: ¿cómo expresan las EPGS esas articulaciones Estado-comunidad y con qué efectos sobre las formas contemporáneas de gobierno educativo?

El artículo se organiza en las siguientes secciones. En primer lugar, se precisan antecedentes normativos y debates conceptuales (3.1–3.4); luego se describe el diseño metodológico (4); a continuación se presentan los hallazgos a partir de dos casos en Chaco (5.1–5.4); finalmente, se presentan una serie de conclusiones.

Antecedentes y fundamentación teórica

Contexto normativo y emergencia de la gestión social

El reconocimiento de la gestión social en el sistema educativo argentino se apoya en un andamiaje jurídico que habilita nuevas formas de provisión de oferta educativa (Rosemberg, 2015). La Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006 incorpora la gestión social y cooperativa dentro de las modalidades del sistema, mientras que en la provincia del Chaco la Ley 1887-E de 2010 faculta a organizaciones sociales para crear establecimientos gratuitos con prioridad en contextos de vulnerabilidad socioeducativa. Este piso legal abre la posibilidad de institucionalizar experiencias comunitarias en la educación obligatoria y explica la trayectoria provincial de las EPGS bajo supervisión total y financiamiento parcial del estado chaqueño.

Si bien la Ley de Educación Nacional N° 26.206 introdujo formalmente la gestión social y cooperativa en 2006, la puesta en acto de esta normativa en el escenario federal argentino ha sido marcadamente heterogénea. A diferencia de otras jurisdicciones subnacionales como Buenos Aires, Córdoba o Santa Fe, donde estas experiencias pedagógicas suelen quedar subsumidas bajo la normativa de la educación privada o carecen de un encuadre específico que reconozca su identidad comunitaria, la provincia del Chaco presenta una singularidad regulatoria. La sanción de su Ley de Educación Provincial (actual N° 1887-E) institucionalizó tempranamente las Escuelas Públicas de Gestión Social (EPGS), configurando un escenario privilegiado para analizar las tensiones gubernamentales y las disputas por el sentido de lo público que emergen cuando el Estado y los movimientos sociales co-construyen la política educativa. Este adelantamiento normativo sitúa al caso chaqueño no como una excepción aislada, sino como un analizador potente de las complejidades y zonas de hibridación que asume la territorialización de la gestión social en el federalismo argentino.

Conceptualmente, estas experiencias se comprenden mejor dentro de los debates en torno a lo público-privado o lo público no estatal (Feldfeber, 2003a, Minteguiaga, 2009). Se trata de formas organizativas surgidas desde la sociedad civil y orientadas al interés general pero que se encuentran fuera del aparato estatal pero cuya actuación no está definida por las lógicas de mercado ni con la iniciativa privada. Ese lenguaje proviene de los debates de reforma del Estado en América Latina (Bresser-Pereira y Cunill Grau, 1998) y permite nombrar la organización escolar de las EPGS sin equipararla con una experiencia de privatización educativa (Ball y Youdell, 2007).

En el plano regional más amplio, los análisis sobre cambios en las políticas sociales describen un tránsito hacia una nueva generación que pone el foco en derechos, integralidad e intersectorialidad, con participación ciudadana y corresponsabilidad de actores (Arriagada, 2006). Este giro es programático y general, no específico de educación,

aunque ayuda a contextualizar la expansión de entrelazamientos mixtos e híbridos entre Estado y comunidad en áreas sociales donde la gestión se teje en red y con anclaje territorial (Giovine, 2012).

Al mismo tiempo, los debates sobre territorialización de políticas distinguen entre políticas territorializadas, donde lo central define y lo local ejecuta, y políticas territoriales, donde la articulación nace en los actores del territorio (Gallicchio, 2010). Esta distinción, propia de los estudios sobre desarrollo local, resulta útil para abordar cómo se produce la gobernanza socioeducativa (Ball, 2008) en experiencias como las EPGS sin atribuirle a esa literatura un tratamiento específico de la gestión social educativa. Sirve para precisar desde dónde se deciden reglas, responsabilidades y recursos y cómo se coordinan niveles y agencias (Ball, 2010).

En el terreno estrictamente educativo, la evidencia comparada muestra que las iniciativas comunitarias tienden a emerger cuando el Estado enfrenta límites de cobertura o pertinencia y que suelen constituir vínculos de co-gestión con los gobiernos (Bray, 2003). Se combinan recursos estatales y comunitarios, se definen responsabilidades compartidas y aparecen desafíos de rendición de cuentas y de sostenibilidad financiera.

En el caso de Argentina, una densa producción académica, desde comienzos de los 2000, examina experiencias surgidas en la intersección de movimientos sociales y Estado. Proyectos pioneros como los dirigidos por Myriam Feldfeber sobre autonomía en la relación Estado–movimientos sociales y por Flavia Terigi sobre “hacer escuela desde la gestión social” (FECEABA), generaron una base de estudios que permitió describir los bachilleratos populares, jardines comunitarios y otras experiencias de autogestión (Gluz, 2009; Zibechi, 2005). Estas investigaciones coinciden en que el ciclo de protesta y organización de los años 2001-2003 impulsó a organizaciones sociales a crear ofertas educativas allí donde el Estado se había retirado, articulando proyectos político-pedagógicos que combinaron disputa y negociación con el aparato estatal.

Asimismo, Alonso Brá (2015) propone abordar la emergencia de la gestión social como una reformulación de la relación Estado-sociedad en el escenario posneoliberal, donde el Estado se relegitima ante la comunidad a través de sus organizaciones o redes socio-comunitarias y éstas, a su vez, obtienen legitimidad mediante el aval estatal. En sintonía, Karolinski (2015), al estudiar el proceso de oficialización de jardines comunitarios en la provincia de Buenos Aires, muestra que esa institucionalización fue sinuosa y conflictiva, marcada por tensiones entre las demandas de las organizaciones y la voluntad estatal. Langer (2010, 2012) aporta una mirada más amplia sobre las experiencias urbanas autogestivas, subrayando su raíz en la economía social y solidaria y la persistencia de un vínculo crítico con el Estado.

En tiempos más recientes, el primer Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social, analizado por Vicente (2024), ofrece un mapa empírico del fenómeno al sistematizar 285 experiencias de 17 jurisdicciones. Dicho trabajo confirma la heterogeneidad del universo de instituciones de gestión social, al tiempo que evidencia distintos grados de formalización y articulación con el Estado. Junto a estudios de Ferreyra y Gil (2016), Flores y Acuña (2019) y Aguirre (2021), este nuevo aporte consolida la idea de que la gestión social constituye una trama multirregulatoria híbrida (Giovine, 2012; Giovine et al., 2019) combina autogobierno comunitario, corresponsabilidad estatal y producción de subjetividades políticas (Palumbo, 2020), dando forma a un espacio público no estatal que amplía derechos y reordena las relaciones entre movimientos sociales y Estado.

Definiciones teórico- conceptuales

El marco teórico se sustenta en los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 2006, 2007), que permiten analizar las modalidades contemporáneas de gobierno más allá de las instituciones estatales formales. Como sostiene Foucault (2006), por gubernamentalidad entiende:

"el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, los análisis y las reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja de poder, que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad" (p. 136).

Este aporte teórico se despliega descentrando los debates sobre el Estado y sus contracciones y expansiones, para situar las reflexiones en la emergencia del gobierno como problema (Chao y Bartlett, 2019). Gobierno, como lo plantea Foucault (2006), vinculado con la conducción de la propia conducta y de la de otros/as. Proponer una perspectiva afianzada en los estudios de gubernamentalidad permite analizar el vínculo entre Estado y sociedad civil a partir de los ciclos de reformas educativas contemporáneas, caracterizando estas relaciones como procesos históricos donde los

"regímenes de gubernamentalidades múltiples" (Foucault, 2006, p. 136) del Estado se encuentran afectados, pero también como momentos específicos donde el juego estratégico, heterárquico y agonal de los actores sociales está atravesado por la articulación de técnicas y prácticas gubernamentales destinadas a estructurar el campo de acción de sí y de los otros (Castro-Gómez, 2007; Raffin, 2018).

La perspectiva foucaultiana distingue entre diferentes familias de tecnologías (Foucault, 2008): "las tecnologías de producción, las tecnologías de sistemas de signos, las tecnologías de poder, las tecnologías del yo" (p. 48). Sin embargo, Castro-Gómez (2010) advierte que Foucault construyó una quinta familia, las tecnologías de gobierno, que "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" (p. 39). Estas tecnologías pueden "intentar conducir la conducta de otros conforme a metas no fijadas (aunque consentidas) por los gobernados", pero también podrían "conducir la propia conducta conforme a metas fijadas por uno mismo" (Castro-Gómez, 2010, p. 40). En este sentido, como sostiene Ball (2003), la reforma educativa es "acerca de los poderes que ejercen influencia sobre la existencia del individuo y sus relaciones interpersonales" (p. 91), tratándose de "la reformulación de relaciones y subjetividades y en las formas de disciplina nuevas o reinventadas a las cuales ello da lugar" (p. 91).

Las tradiciones que siguieron a Foucault ampliaron este programa. Rose y Miller (2010) mostraron que el gobierno actúa más allá del Estado a través de ensamblajes de saberes expertos, dispositivos y programas que buscan conducir la conducta a distancia, mientras que Dean (2010) sistematizó el estudio de regímenes de prácticas mediante categorías como campos de visibilidad, formas de conocimiento, tecnologías y teleologías políticas. Desde esta perspectiva, el dispositivo socio-estatal (Aguirre, 2021) lo entendemos como una trama heterogénea de discursos, instituciones, reglas, instrumentos y afectos que enlaza agencias estatales y organizaciones sociales para orientar comportamientos y organizar responsabilidades en el campo socioeducativo. Como se expresará en trabajos previos (Aguirre, 2023) el enfoque de gubernamentalidad "permite cartografiar las relaciones de fuerza y poder ligadas a las políticas educativas y comprender la producción de redes y dispositivos socio-estatales como agenciamientos múltiples y heterogéneos que descentran el rol del Estado" (p. 3-4).

En este marco analítico, la racionalidad neoliberal se caracteriza por la economización de los medios de gobierno (De Marinis, 2005), donde el Estado promueve la autoorganización y el empoderamiento comunitario, favoreciendo modalidades indirectas de gobierno de las poblaciones. Como señala Rose (2007), el gobierno neoliberal actúa "por medio de la activación de compromisos individuales, energías y elecciones, a través de la moralidad personal al interior de un escenario comunitario" (p. 123). Esta modalidad representa una crítica desde una racionalidad liberal que cuestiona el exceso de gobierno (Foucault, 2007), definida por su fobia del Estado y que asume "el gobierno de lo social sin recurrir en absoluto al aparato del Estado" (Castro-Gómez, 2016, p. 13). Desde entonces, se propone una economización de los medios de gobierno que vincula las necesidades del Estado con el autogobierno del sujeto y la construcción de subjetividades (De Marinis, 1999). Así, emergen los procesos de ONGeización (Rose, 2007) donde la sociedad civil organizada en instituciones como fundaciones, asociaciones, grupos de cooperación, entre otros, absorbe una serie de funciones que antaño eran desempeñadas por el cuerpo estatal. Se trata de una privatización explícita, es decir, de un viraje que concede al sector privado, desde un posicionamiento voluntario y filantrópico, las tareas de asistencia y contención de las asimetrías sociales. En este marco, la inserción de la comunidad deviene en solución de eficacia y eficiencia y de reducción de la carga económica-financiera de los Estados, significando el paso de una economía política de la población a una economía política de las asociaciones intermedias y de la comunidad (Álvarez Leguizamón, 2005).

En esta línea, se acuerda con Rose (1997) en que, en las sociedades caracterizadas por el liberalismo avanzado, se produce un doble movimiento de desgubernamentalización del Estado y desestatización del gobierno, donde el énfasis está en una "nueva pluralización de las tecnologías sociales" (p. 35). Esto no implica la supresión del Estado, sino su desmonopolización en el ejercicio del gobierno. En la misma dirección, pensar una dimensión comunitaria desgubernamentalizada, siguiendo a Grinberg (2006), es una cuestión que lejos de haberse producido ha devenido en "nuevas prácticas y lógicas que no deben confundirse con la falta de gobierno" (p. 68). Se trata de una mutación en las formas de gobernar que amplía y diversifica las instancias de regulación.

Este desplazamiento se hace visible en los análisis recientes sobre gobierno de la pobreza. Giavedoni (2012) muestra que, contrariamente a la hipótesis de abandono, en los barrios vulnerabilizados de Rosario surgen técnicas positivas de gobierno que regulan la vida cotidiana a través de la provisión de servicios básicos, como la energía eléctrica,

produciendo un "sujeto carenciado" ligado a esas infraestructuras. Paulizzi (2015) y Paulizzi y Milana (2015) llegan a conclusiones convergentes en la provincia de Salta: la pobreza se constituye en un entramado de relaciones y saberes que busca conformar un sujeto condicionado en su autogobierno, mientras las poblaciones despliegan, a la vez, prácticas de resistencia. En el campo educativo, Martignoni (2008, 2013) indica que los discursos que clasifican a las/os estudiantes según su condición socioeconómica instauran formatos escolares diferenciados para los públicos definidos como pobres. Estas investigaciones discuten las hipótesis que atribuyen la economización de los medios de gobierno a la retirada estatal. Por el contrario, advierten el paso hacia nuevas formas de intervención que actúan sobre las poblaciones vulnerabilizadas a través de dispositivos que entrelazan asistencia, control y producción de subjetividades.

La materialización concreta de estos procesos puede comprenderse a través de la perspectiva de transversalidad estatal (Oszlak, 2001), que permite analizar las modalidades contemporáneas de articulación entre agencias estatales y organizaciones sociales que trascienden las formas tradicionales de intervención. Este enfoque ha sido discutido también a través de las categorías de *Estado socio* (Grinberg et al., 2012), *trama asociativa* (García Delgado, 1996) y *redes de integración socioeducativas* (Giovine, 2012). En el campo de las políticas públicas, tales redes configuran modalidades de co-gestión (Manzano, 2008) en las que el Estado asume un rol activador, promueve la iniciativa local y alienta el emprendedurismo comunitario. Estas configuraciones reflejan racionalidades neoliberales que desplazan la gestión de los riesgos sociales hacia individuos y comunidades, transformando la seguridad social en una cuestión de responsabilidad individual y colectiva (Foucault, 2007).

Otros estudios destacan que estas articulaciones entre movimientos sociales de base territorial y el Estado también se expresan como procesos de integración política a la gestión (Gradin, 2013) o de gobierno político (Natalucci, 2010). Esta lógica supone que los movimientos sociales asumen un papel protagónico en la producción de políticas y en la conducción de programas dentro del aparato estatal. Desde esta perspectiva, el vínculo no se agota en mecanismos de cooptación política o el clientelismo (Svampa, 2009; Auyero, 2002). Por el contrario y en acuerdo con Retamozo y Trujillo (2019), considerar estas experiencias únicamente de esos modos termina por obturarlas e invisibilizar la capacidad de agenciamiento que los movimientos sociales despliegan en su interacción cotidiana con las agencias estatales. Reconocer estas convergencias permite apreciar cómo la acción colectiva redefine las fronteras entre lo público y lo comunitario, produciendo nuevas formas de gobierno de lo social que integran, tensionan y transforman el rol del Estado en la vida cotidiana.

Diseño y metodología

Enfoque metodológico

La investigación adoptó un diseño metodológico principalmente cualitativo y descriptivo, desarrollado entre 2020 y 2022. Aunque inicialmente se planificó un trabajo de campo etnográfico *in situ* en las EPGS de Chaco, las restricciones impuestas por la pandemia de COVID-19 obligaron a revisar la estrategia metodológica, diversificando los instrumentos de producción de información para asegurar un trabajo empírico riguroso y de alta calidad.

Técnicas de producción de información

El trabajo de campo se estructuró en dos etapas principales:

Primera etapa - Análisis documental exhaustivo (Bowen 2009): Se analizaron 217 materiales producidos entre 2010 y 2021, incluyendo textos legales, registros legislativos, comunicaciones institucionales, proyectos educativos comunitarios y producciones audiovisuales. Este análisis permitió comprender el marco legal que regula las EPGS, así como las narrativas y discursos que rodean su relación con el Estado y la comunidad.

Segunda etapa - Entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2012): Se seleccionaron dos EPGS (denominadas EPGS A y EPGS B) según criterios de localización territorial, tipo de oferta educativa y pluralismo comunitario. Se entrevistaron a dos miembros de cada EPGS, así como ex funcionarios del Ministerio de Educación de Chaco que tuvieron responsabilidades en la relación con las EPGS y movimientos sociales entre 2012 y 2021.

En estas entrevistas se indagaron sobre los siguientes ejes temáticos: 1) la percepción de los actores sobre la regulación estatal en las EPGS; 2) las tensiones entre la autonomía del movimiento y la conducción ministerial; y 3) los horizontes hacia los cuales se orienta la autoconducción de estos proyectos educativos.

Criterios de selección de casos

Las unidades de análisis definidas han sido las EPGS cuya población actual (14), ha sido reducidas a una muestra intencionada en 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, 2001); 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).

Respecto al recorte temporal y el trabajo de campo, este debió ser alterado producto de la emergencia del COVID-19 y las restricciones sanitarias establecidas en el año 2020. La irrupción del COVID -19 significó el rediseño del cronograma tentativo de actividades y, sobre todo, importantes cambios en la estrategia metodológica de producción de información. Así, los propósitos iniciales de fundar un estudio con una fuerte impronta etnográfica fueron descartadas como consecuencia de las sucesivas prórrogas a las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y luego de Distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO). A partir de lo anterior, este estudio asumió un enfoque descriptivo principalmente cualitativo, a partir de utilizar técnicas de recolección de información como el análisis documental y la realización de entrevistas virtuales semiestructuradas

Estrategia de análisis

El análisis se realizó en dos niveles. Un primer nivel se enfocó en los discursos de Estado (Giovine, 2012), es decir, aquellos producidos en ámbitos político-institucionales como los poderes legislativo y ejecutivo. Para estos casos, la estrategia se sustentó desde los aportes formulados por el análisis político de los textos legales educativos que, en acuerdo con Giovine (2012), Giovine y Suasnabar (2013) y Giovine et al. (2019), constituyen un recurso analítico poderoso que ofrece sólidos indicios para un abordaje de la política educativa como texto y discurso (Ball, 2002). Desde esta tradición posestructuralista, el discurso designa la combinación de poder y conocimiento, en el cual el lenguaje es un elemento que constituye la realidad.

Un segundo nivel analizó los discursos sociales entendidos como prácticas, aplicando análisis político de discursos y siguiendo las reglas propuestas por Porta y Silva (2003) y Abela (2008) para el análisis de contenido.

Para la sistematización y el análisis de este corpus de datos, se utilizó el software de apoyo a la investigación cualitativa Atlas.ti. El uso de esta herramienta tecnológica permitió operacionalizar el análisis político del discurso mediante un proceso de codificación en dos etapas. En una primera instancia, se realizó una codificación abierta sobre las unidades hermenéuticas (transcripciones de entrevistas y documentos normativos), orientada a segmentar citas significativas e identificar núcleos de sentido emergentes vinculados a las prácticas de gobierno y las demandas comunitarias.

Posteriormente, se procedió a una codificación axial para agrupar estos códigos en 'familias' o categorías analíticas densas (tales como '*multirregulación*', '*autonomía gestionada*' y '*dispositivos socio-estatales*'). Para trascender la descripción lineal y dar cuenta de la complejidad de las relaciones de poder, se utilizaron las herramientas de análisis de redes (networks) y tablas de co-ocurrencia. Estas operaciones permitieron cartografiar las tensiones y las zonas de hibridación entre la racionalidad estatal y la proactividad comunitaria, visibilizando las regularidades discursivas que configuran a las EPGS como un territorio de disputa gubernamental.

Resultados y discusión

Entre conflictos, protestas y respuestas estatales disciplinarias: gobernando las desigualdades sociales

La irrupción de los MSTD en el escenario político chaqueño se sitúa en contextos problemáticos que vinculan desigualdades, exclusión y fragmentación social como puntos de partida desde los cuales "la vida cotidiana, el barrio o el territorio de una comunidad pueden también convertirse en espacios de experiencia contra la ideología neoliberal" (Pleyers y Álvarez, 2019, p. 58).

Para 2001, la provincia de Chaco se caracterizaba por niveles significativos de poblaciones con altas necesidades básicas insatisfechas (INDEC, 2001), encontrándose casi el 60% de la población chaqueña por debajo de la línea de

pobreza y casi el 40% por debajo de la indigencia (INDEC, 2002). Este período es clave para el caso chaqueño porque fue en esos tiempos que el conflicto social vinculado a la lucha y denuncia contra el empobrecimiento de las condiciones de vida alcanzó su punto álgido en protestas, asambleas, ocupaciones y piquetes que se constituyeron como un ciclo de protestas (Tarrow, 1998) y se extendió rápidamente a diferentes centros urbanos de Argentina (Iñigo Carrera y Cotarelo, 2003).

Como explica un dirigente de MSTD:

"Nosotros, abrumados por la situación que estábamos pasando, empezamos a organizarnos. Primero entre las delegaciones del [MSTD] y después fuimos sumando más compañeros que estaban en la misma situación. Sin trabajo, sin un lugar en buenas condiciones para vivir, y así fuimos conformando una organización más amplia que su primer gran triunfo fue la creación del Barrio [nombre del barrio]" (coordinador 1 de EPGS A, mayo 2021, entrevista virtual).

La inseguridad como falta de protección civil y social frente a "imponderables que podrían degradar el estatuto social del individuo" (Castel, 2003, p. 24) implica también el declive de condiciones precarias que, especialmente para poblaciones particularmente vulnerables, asumen la condición de precariedad/precaridad (Butler, 2017). Las inseguridades se transformaron en incertidumbre y desbalance que incluso, como discuten Rose y Miller (2010), el propio Welfarismo no resuelve estructuralmente, sino que reconvierte las racionalidades y redes tecnológicas aplicadas al gobierno, 'mutualizando' el riesgo bajo una fuerte impronta que vincula la seguridad individual con la responsabilidad social.

En este marco, estos grupos de trabajadoras/es desocupadas/os adquieren carácter urbano ya que su futuro involucra "desde la acción directa (asentamientos ilegales) hasta la acción institucional (demandas de títulos de tierras y diferentes servicios al Estado), adoptando formatos organizacionales perdurables" (Svampa, 2005, p. 427). En un contexto de creciente precariedad de la vida, la autoorganización comunitaria se presenta no solo como expresión de supervivencia, sino también como forma de resistencia al orden social neoliberal. Esta resistencia se articula desde la movilización de voluntades y sujetos deseantes que, según Retamozo (2009), construyen demandas que tienen carácter productivo y abren el campo de acción. Este escenario crítico se convierte en medio para la construcción colectiva de un ethos militante (Longa, 2016) y el desarrollo de iniciativas comunitarias que buscan mitigar los efectos de la precariedad.

Un coordinador de EPGS B explica respecto de los bloqueos de rutas o *piquetes*:

"Lo otro es por qué se corta la ruta. Una que era simbólica y emblemática, las rutas son las venas o el vaso circulante de la riqueza de los ricos que se transporta por las rutas, esa era una razón. La otra es que el desalojo lo tenían que hacer las fuerzas federales y era muy difícil llegar a los caminos de la provincia del Chaco y por eso nos daba más margen de operación, más que manifestar en los lugares céntricos donde era monopolio de la [policía provincial]". (material audiovisual n° 5, octubre 2020).

Desde 2003, la recuperación de la centralidad del Estado en la implementación de políticas más inclusivas (Feldfeber y Gluz, 2011) se combina con formas tradicionales de intervención estatal. Bajo el discurso de la nueva generación de políticas sociales (Arriagada, 2006), se promueve la integración social, reconociendo que una comunidad activa y un Estado presente deben trabajar juntos, sin eludir responsabilidades (Kirchner, 2007).

Devenir escuela: nuevas formas de asociatividad y complementariedad con el estado en educación

La irrupción de las EPGS en Chaco no puede separarse del proceso contemporáneo en el cual las comunidades post-sociales (De Marinis, 2005) se han convertido en territorios de gobierno (Grinberg, 2008). Esto promueve prácticas gubernamentales centradas en la actividad estatal, basadas en la co-producción de discursos locales que reafirman que las comunidades tienen lo necesario (capital social, conocimiento acabado de problemas y necesidades, lazos de proximidad y vecindad) para auto-comprometerse y responsabilizarse de su futuro (Aguirre, 2021).

En primer lugar, estas experiencias están vinculadas a propuestas pedagógicas desarrolladas por los MSTD buscando superar los efectos de la crisis social y económica. En este contexto emergieron las primeras prácticas auto-organizadas de alfabetización y apoyo escolar, que luego se integraron con acciones y políticas estatales. Como menciona un dirigente de MSTD vinculado a la EPGS B:

"Desde que empezamos a hacer el primer pozo para la primera base de vivienda... el compañero que tenía séptimo grado... ya le daba clase a nuestro compañero. Desde que hicimos el primer pozo en el barrio hace casi once años, estuvimos así por cuatro años, cuatro años estudiando, teníamos enseñándonos unos a otros a leer y escribir". (Fundador y coordinador de MSTD-EPGS B, entrevista virtual, noviembre de 2020)

En segundo lugar, luego de consolidar sus experiencias, las organizaciones sociales comenzaron a integrar sus acciones con las prácticas y políticas del estado provincial, vinculadas a la alfabetización e inclusión en la educación obligatoria. Estas articulaciones iniciales con las comunidades de los MSTD crecieron, desarrollando propuestas educativas territorializadas complementadas por la acción estatal bajo proyectos especiales.

Como explica un ex funcionario:

"El proyecto especial era un paso intermedio entre la gestación de las escuelas de gestión social y la escuela tradicional. ¿Qué te garantizaba? Que la comunidad eligiera a sus maestros y no que te llegaran según el orden de mérito. Entonces, ¿qué te garantizaba el proyecto especial? Que armen su equipo docente". (Ex Ministro de educación, cultura, ciencia y tecnología de Chaco entre 2009 y 2013, marzo de 2021)

Con la sanción de la LEN en 2006 y la LEP en 2010, se inaugura un nuevo espacio para reorganizar la gestión social en el campo educativo. Desde 2012, cuando se crea la primera EPGS en Chaco, el proceso encuentra dos momentos: una primera etapa entre 2012 y 2015 con la creación de una EPGS por año, y una segunda etapa entre 2016 y 2019 con el reconocimiento de 11 EPGS, de las cuales 10 siguen funcionando.

Esta evolución refleja lo que Bray (2003) denomina como dimensiones y vínculos de las iniciativas educativas comunitarias, donde convergen objetivos sociales, económicos y políticos que trascienden la mera provisión educativa. Las EPGS, en este sentido, constituyen modalidades de gestión que articulan recursos estatales limitados con capacidades organizativas comunitarias, configurando nuevas geografías del poder educativo.

Ni estatal, ni privada: ¡gestionada socialmente!

El proceso de conformación de las EPGS resitúa los debates entre lo público como representación exclusiva de lo estatal y lo privado como todo aquello que no es estatal (Karolinski, 2015). Las primeras EPGS se negaron a ser reconocidas como Unidades Educativas de Gestión Privada (UEGP) y demandaron e insistieron en definir para sí un espacio con características propias que rompe esa dualidad histórica, más típica de la reforma educativa de los '90 en Argentina.

Como relata un educador y coordinador de EPGS A:

"Lo primero que ofreció el Ministerio en ese momento era, bueno, creamos una UEP (Unidad Educativa Privada), dicen, con arancel cero, porque iba a estar subsidiada por el estado, pero privada. Nosotros nos opusimos y enfrentamos todo el proceso de buscar una manera, y no conocíamos la gestión social. Recuerdo que mi padre [dirigente MSTD] decía, 'Yo no hice lo que hice todo este tiempo, para ser el patrón de mis compañeros'. ¡No! ¡De ninguna manera una escuela privada! La escuela privada tiene un dueño, y la idea no era que tuviera un dueño, la idea era que fuera un esfuerzo comunitario". (Diciembre 2020, entrevista virtual)

La definición de gestión social en Chaco fue un desafío por la diversidad de actores socio-comunitarios involucrados, porque se convierte en una cuestión novedosa a ser construida de manera diferente a la gestión privada. En este marco, la gestión social se presentaría como la posibilidad de estructurar y organizar la acción político-pedagógica de otras maneras. Al respecto, el educador y coordinador de EPGS A sostiene:

"La gestión social debe tener un sello de educación popular, pero no todas las escuelas lo tienen. La gestión social es una herramienta de gestión y la educación popular una decisión pedagógica. En 2012, logramos que aprobaran la escuela como complejo educativo. Los primeros dos años funcionamos como una escuela común, solo que el movimiento nos convocaba maestros, sin concursos". (agosto 2020, entrevista virtual).

Esta tensión refleja lo que Gobby y Niesche (2019) identifican como procesos de responsabilización donde "los consejos escolares constituyen un esfuerzo estratégico y político deliberado para mejorar el autogobierno a través del empoderamiento de ciudadanos individuales [y] la formación de comunidades responsables y locales de stakeholders" (p. 11). Sin embargo, a diferencia de los casos australianos analizados por estos autores, las EPGS chaqueñas emergen desde *lógicas bottom-up* que buscan mantener cierto grado de autonomía política respecto a las tecnologías de gobierno estatales.

Con la evolución de la configuración de las EPGS, los desacuerdos y tensiones con la educación estatal como dispositivo de gobierno (Foucault, 2006) y control de los sujetos parecen empeorar, profundizando las distancias que los propios MSTD comienzan a tender con esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. Pero cuando investigamos cómo esto se expresa dentro de la organización de las EPGS analizadas, asumen características distintivas, divergentes y heterogéneas entre los movimientos y también, en algún punto contradictorias y contingentes, con esa forma de hacer escuelas estatales y privadas de las cuales quieren distanciarse.

Como explica un coordinador de EPGS B:

"Ellos [Gobernadores Rozas y Nikisch] habían instalado en todas las instituciones educativas que los que estaban luchando, o los luchadores, o los que pensaban del sector más 'crotto', de los sectores marginales, no estudien, paren con el conocimiento de esa gente, porque se convierten en un enemigo o en un arma. Y yo estoy convencido, me convencieron, de que el conocimiento es un arma. Porque uno aprende a expresarse, a hablar, a coordinar oraciones, y que todos entiendan lo que queremos decir". (Octubre 2020, entrevista virtual)

La emergencia de las EPGS pone una cuña en las perspectivas políticas dicotómicas que se dividen entre lo público y lo privado. Las EPGS no solo parecen representar un tercer sector, sino que también regeneran disputas en torno al sector público no estatal, buscando diferenciarse tanto de lo que representa el Estado a través de la educación tradicional como de lo que supone ideológicamente la educación privatizada.

Entre "ONGeización", autogestión y tercerización del derecho a la educación

Estas dinámicas analizadas exponen el alcance y las características persistentes de los procesos de oenegeización (Rose, 2007) en los cuales la sociedad civil organizada en instituciones como fundaciones, asociaciones, grupos de cooperación, entre otros, absorbe una serie de funciones que anteriormente eran desempeñadas centralmente por el cuerpo estatal.

Esta territorialización de políticas (Grimson et al., 2009) en clave socio-comunitaria o el desarrollo de políticas territoriales (Gallicchio, 2010) reintroduce la pregunta sobre si las EPGS no constituyen una forma de des-responsabilizar al estado del derecho a la educación y su 'tercerización' hacia actores sociales diversos y heterogéneos tanto en historias como en perspectivas político-pedagógicas. Ball y Youdell (2007) ya se preguntaban si la territorialización de la educación pública por actores privados -es decir, no estatales- constituía una puerta de entrada para el despliegue de estrategias de privatización en (endógena) o (exógena) educación.

Al respecto, es sugerente el siguiente argumento de eficiencia económica presentado por el ex de Ministerio de Educación de Chaco entre 2015 y 2019 sobre las EPGS:

"Se hace crítica a las escuelas de gestión social que, por ejemplo, no se hace a las escuelas privadas. El Chaco es la única provincia que le paga a estas escuelas [privadas] tanto los sueldos de los docentes como las cargas sociales y encima se quedan con una rentabilidad a costa del Estado. Sin embargo, las escuelas de gestión social que no cobran arancel sirven con solo el 1% del presupuesto provincial de educación, que en su caso se usa únicamente para pagar sueldos de docentes, al 2% de la matrícula estudiantil". (Septiembre 2021, entrevista virtual)

Estas son características distintivas en el caso de las EPGS si se considera que su funcionamiento cotidiano depende pura y exclusivamente de aquellos recursos que son captados, demandados y/o producidos por los propios sujetos comunitarios. Como explica un coordinador y educador 2 de EPGS A:

"Una de las cosas que fue dolor de cabeza en los últimos dos años es que el Estado se hizo cargo completamente del comedor comunitario ahora. Hace dos años ya todo lo que es alimento para el comedor y merienda lo atiende el Estado. Después todos los gastos de funcionamiento del día a día, vendemos alfajores, hacemos una rifa, tenemos un aporte convenido de los docentes que todos los meses ponemos 300 pesos". (Agosto 2020, entrevista virtual):

Un educador y coordinador 1 de EPGS B agrega:

"Nosotros vamos a hacer visitas domiciliarias a ver porque ahí los estudiantes dejan que vengan y no sabemos por qué dejan de venir y vamos a ver y hay un problema que no debería ser un problema, por ejemplo, que no tienen zapatillas y nosotros buscamos todos los medios posibles, vendemos tortas, venta de alfajores, alguna venta, algo, para poder comprarle la zapatilla al estudiante porque no tiene que ser un impedimento para que el estudiante no venga sino que asista a clases". (Marzo 2021, entrevista virtual)

En síntesis, el estado financia exclusivamente el salario de una planta docente permanente, pero no brinda ningún otro tipo de financiamiento. Todo lo relacionado con la provisión y/o pago de servicios básicos (electricidad, gas, teléfono e internet, agua corriente, entre otros); limpieza y desinfección; acompañamiento social a las familias y sus estudiantes; material educativo y mobiliario escolar, así como infraestructura (reparación y/o construcción), entre otros aspectos, queda íntegramente a cargo de los movimientos sociales que sostienen las EPGS, apelando en general a la creatividad económica comunitaria.

Conclusiones

Las Escuelas Públicas de Gestión Social de Chaco se presentan como dispositivos socio estatales que enlazan prácticas comunitarias y tecnologías estatales en una dinámica que economiza el gobierno de la educación sin disolver su dimensión pública. La experiencia observada desarma la vieja oposición entre Estado y movimientos sociales y muestra un campo de cooperación conflictiva donde la elaboración de políticas, su implementación y su control circulan entre ministerios, equipos directivos y organizaciones territoriales. En ese intercambio se reinstalan reglas, responsabilidades y lenguajes de gestión que ya no se ordenan por la dicotomía cooptación o confrontación, sino por modos situados de co construir escuela en contextos de desigualdad.

Estas escuelas funcionan como ensamblajes que redistribuyen tareas y expectativas hacia la comunidad y que reordenan la vida institucional con gramáticas de responsabilización, monitoreo y resultados. La dirección y los equipos asumen un papel de bisagra que traduce programas, organiza evidencias y sostiene el cuidado cotidiano, a la vez que protege márgenes para decisiones pedagógicas y políticas propias. El vínculo con la comunidad no opera como adorno participativo, sino como condición de posibilidad del proyecto escolar, aunque también como fuente de tensiones cuando los objetivos oficiales y las prioridades barriales no coinciden.

Se volvió visible una forma de transversalidad estatal que recombina niveles y agencias sin perder el anclaje público de la conducción del sistema. La estatalidad no se evapora en redes difusas, sino que se reconfigura en un punto nodal que habilita, regula y audita lo que hacen las escuelas de gestión social. Esa arquitectura habilita integraciones novedosas entre cuadros estatales y referentes de organizaciones sociales y, en lugar de reducir la política a cooptación, genera entramados donde la participación conlleva responsabilidades efectivas y aprendizajes recíprocos.

El proceso transforma sujetos y vínculos. Las identidades militantes, profesionales y comunitarias se desplazan, se reacomodan y ensayan nuevas combinaciones de experiencia y de autoridad. La dirección escolar deja de ser únicamente el lugar del mando burocrático y se convierte en un oficio de mediación inteligente que negocia con múltiples audiencias, administra incertidumbres y cuida la continuidad institucional en escenarios de evaluación permanente. Esa mediación produce subjetividades directivas más reflexivas y, al mismo tiempo, más expuestas a la presión del desempeño y a la lógica de proyectos.

También se advierte la huella de una gubernamentalidad neoliberal que redefine libertad y responsabilidad como prácticas de autoconducción. Parte de las energías que antes se orientaban a la confrontación se reconducen hacia la búsqueda de márgenes de decisión situados, hacia acuerdos de corresponsabilidad y hacia formas de auto organización que prometen mayor capacidad de agencia. Esa promesa convive con riesgos concretos, porque el énfasis en la

iniciativa local puede desplazar costos materiales y simbólicos desde el Estado hacia las redes comunitarias, el cuerpo docente y las familias, y porque el lenguaje del empoderamiento no siempre llega acompañado de recursos suficientes.

La experiencia de las EPGS reabre el debate sobre lo público no estatal y la frontera entre lo público y lo privado. En estos espacios se construye una escuela que pertenece a la comunidad sin dejar de ser parte del sistema, que produce valor público con herramientas mixtas y que somete su quehacer a formas de rendición de cuentas múltiples. El resultado no es una simple tercerización de funciones, sino un modo de hacer Estado con y en las comunidades, cuyo alcance depende de la calidad de las reglas, de la estabilidad del financiamiento y de la capacidad de sostener derechos educativos en igualdad de condiciones.

Este estudio reconoce su carácter en curso y su recorte empírico. Queda abierto un programa de investigación comparativa entre jurisdicciones que permita medir efectos de largo plazo sobre trayectorias escolares, distribución de oportunidades y modos de liderazgo. También se vuelve necesario indagar bajo qué condiciones la cooperación Estado comunidad amplía justicia educativa y cuándo, por el contrario, desplaza cargas y naturaliza desigualdades. Explorar con mayor detalle los procesos de subjetivación de directivos, docentes y estudiantes ayudará a precisar cómo se negocian cotidianamente las promesas emancipatorias y las tecnologías de control que cohabitan en estas escuelas y a delinear criterios de política que fortalezcan la dimensión pública de la gestión social sin dejarla sola frente a los desafíos del territorio.

Referencias bibliográficas

Abela, J. A. (2008). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada* (Documento de trabajo). Centro de Estudios Andaluces.

Aguirre, E. G. (2021). *Gobernar a través de la comunidad: Transversalidad estatal, gubernamentalidad neoliberal y luchas por la escolarización de los movimientos sociales* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Aguirre, E. G. (2023). Gubernamentalidad, grilla de inteligibilidad e investigación sociológica en política educativa: Notas teórico-analíticas desde la caja de herramientas. *Astrolabio - Nueva Época*, 31, 334–361. <http://repo.iain-tulungagung.ac.id/5510/5/BAB2.pdf>

Alonso Brá, M. (2015). La gestión social educativa: Un recorrido comparativo por la política y administración educativa. *Revista Question/Cuestión*, 1(47), 24–40. <http://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2594>

Arriagada, I. (2006). *Cambios de las políticas sociales: Políticas de género y familia*. CEPAL.

Auyero, J. (2002). Clientelismo político en Argentina: Doble vida y negación colectiva. *Perfiles Latinoamericanos*, 10(20), 33–52. <https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/304>

Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de lo político: La teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2–3), 19–33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>

Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y reformatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(36), 87–104. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5979>

Ball, S. J. (2008). New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political Studies*, 56(4), 747–765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x>

Ball, S. J. (2010). Global education, heterarchies, and hybrid organizations. En K. H. Mok (Ed.), *The search for new governance of higher education in Asia* (pp. 13–27). Palgrave Macmillan.

Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education. Preliminary report*. Institute of Education – University of London.

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bray, M. (2003). Community initiatives in education: Goals, dimensions and linkages. *Compare*, 33(1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/03057920302598>
- Bresser-Pereira, L. C., & Cunill Grau, N. (Eds.). (1998). *Lo público no estatal en la reforma del Estado*. Paidós.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política: Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.
- Castel, R. (2003). *La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido?* Manantial.
- Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*, 6, 153–172.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2016). *Historia de la gubernamentalidad II: Filosofía, cristianismo y sexualidad en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores.
- Chao, D., & Bartlett, J. (Eds.). (2019). *El gobierno como problema: Objetos y abordajes en clave de gubernamentalidad*. TeseoPress; Universidad Nacional del Nordeste.
- Correa, N., & Giovine, R. (2010). De la subsidiariedad a la principalidad del Estado en la reforma educativa en este nuevo siglo. *VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*.
- Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and rule in modern society* (2.^a ed.). SAGE.
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos. En R. Ramos Torre & F. García Selgas (Eds.), *Globalización, riesgo, reflexividad* (pp. 73–103). CIS.
- De Marinis, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). *Papeles del CEIC*, 15, 1–39.
- Feldfeber, M. (2003a). La redefinición del espacio público: El caso de las escuelas autogestionadas en Argentina. *Educação & Sociedade*, 24(84), 923–943. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300009>
- Feldfeber, M. (2003b). *Los sentidos de lo público: Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Noveduc.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. *Educação & Sociedade*, 32(115), 339–356. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092006>
- Ferreira, N., & Gil, E. (2016). *La educación de gestión social como propuesta para trabajar con la diversidad de sujetos* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Cuyo].
- Flores Rivas, I., & Acuña, M. M. (2019). Discusiones sobre el hacer escuela en una institución pública de gestión social de la provincia del Chaco, Argentina emplazada en contexto de extrema pobreza. En *4º Congreso Internacional sobre Efectos Desigualdad Educativa y Empleos Juveniles Precarios* (pp. 385–396). <https://www.eumed.net/actas/19/desigualdad/30-discusiones-sobre-el-hacer-escuela-en-una-institucion-publica.pdf>
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.

- Gallicchio, E. (2010). *El desarrollo local en América Latina: Estrategia política basada en la construcción de capital social*. CLAEH.
- García Delgado, D. R. (1996). *Estado y sociedad: La nueva relación a partir del cambio estructural*. Grupo Editorial Norma.
- Giavedoni, J. (2012). Del Estado en crisis a la crítica del Estado. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LVII(214), 89–109. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182012000100004
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo: Discursos de Estado y redes de integración socioeducativa*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Giovine, R., Martignoni, L., & Correa, N. (2019). Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: Una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la provincia de Buenos Aires (Argentina). *Práxis Educativa*, 14(2), 432–450. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092019000200432
- Giovine, R., & Suasnábar, J. (2013). Desandando caminos: Propuestas para un análisis político de los textos legales educativos. En M. de L. Tello, C. G. Geronimo, & C. Pinto de Almeida (Eds.), *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional* (pp. 1–24). Mercado de Letras.
- Gluz, N. (2009). Las luchas de los movimientos sociales en el campo educativo. ¿Autonomía vs estatización? XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la UBA, 0–11. <https://www.aacademica.org/000-062/1571>
- Gobby, B., & Niesche, R. (2019). Community empowerment? School autonomy, school boards and depoliticising governance. *The Australian Educational Researcher*, 46(3), 413–434. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00303-9>
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gradin, A. (2013). *El proceso de integración política de los movimientos de desocupados a la gestión del Estado en la Argentina kirchnerista* [Tesis de maestría, FLACSO].
- Grimson, A., Ferraudi Curti, M. C., & Segura, R. (2009). *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Prometeo.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67–87. <https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-32482006000100006>
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI: Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño & Dávila.
- Grinberg, S., Gutiérrez, R., & Mantiñán, L. (2012). La comunidad fragmentada: Gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 154–172.
- INDEC. (2001). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*.
- INDEC. (2002). *Incidencia de la pobreza y de la indigencia en 31 aglomerados urbanos*.
- Iñigo Carrera, N., & Cotarelo, M. C. (2003). *La insurrección espontánea. Argentina diciembre 2001. Descripción, periodización, conceptualización* (Documentos de trabajo). PIMSA.
- 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, UBA]. http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4261/uba_ffyl_t_2015_96659.pdf
- Kirchner, A. (2007). *Políticas sociales en acción. La bisagra*. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Morata.
- 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* [Tesis de maestría, FLACSO]. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/3630/2/TFLACSO-2011EDL.pdf>
- Langer, E. (2012). Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. *Propuesta Educativa*, 38, 117–119.
- Longa, F. (2016). Acerca del “ethos militante”: Aportes conceptuales y metodológicos para su estudio en movimientos sociales contemporáneos. *Argumentos*, 18, 45–74. <http://hdl.handle.net/11336/95490>
- Manzano, V. (2008). Etnografía de la gestión colectiva de políticas estatales en organizaciones de desocupados de La Matanza–Gran Buenos Aires. *Runa*, 28, 77–92. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96282007000100005
- Martignoni, L. (2008). *Escuela y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza* [Tesis de maestría, FLACSO].
- Martignoni, L. (2013). *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. La Colmena.
- Mintegiaga, A. M. (2009). *Lo público de la educación pública: La reforma educativa de los noventa en Argentina*. FLACSO México.
- Natalucci, A. (2010). Aportes para la discusión sobre la autonomía o heteronomía de las organizaciones sociales: La experiencia del Movimiento de Barrios de Pie, 2002–2008. *Laboratorio*, 11(23), 90–108. <http://hdl.handle.net/11336/186381>
- Oszlak, O. (2001). El Estado transversal. *Encrucijadas*, 1(6), 1–12.
- Palumbo, M. M. (2020). *Jóvenes, organizaciones sociales y gobiernos: Vínculos entre participación y subjetividad*. Grupo Editor Universitario.
- Paulizzi, M. C. (2015). Re-configuración del Estado y re-inención de lo social en la Argentina actual: El gobierno de la pobreza (2003–2012). *Trabajo y Sociedad*, 24, 183–205.
- Paulizzi, M. C., & Milana, 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). *Astrolabio – Nueva Época*, 15, 356–386. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n15.10739>
- Pleyers, G., & Álvarez-Benavides, A. (2019). The production of society by social movements. *Revista Española de Sociología*, 28(1), 141–149.
- Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación en educación. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 1–18.
- Raffin, M. (2018). La noción de política en la filosofía de Michel Foucault. *Hermenéutica Intercultural. Revista de Filosofía*, 29, 29–59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6510178>
- 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>
- Retamozo, M., & Trujillo, L. (2019). El kirchnerismo y sus estrategias políticas en Argentina: Desde la transversalidad hasta Unidad Ciudadana. *Izquierdas*, 45, 185–214.
- Rose, N. (1997). The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society*, 25(3), 327–356.

- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 113–152. <https://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v5n8/v5n8a07.pdf>
- Rose, N., & Miller, P. (2010). Political power beyond the state: Problematics of government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173–205. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01247.x>
- Rosemberg, D. (2015, noviembre). Ni estatales ni privadas: Escuelas de gestión social. *Le Monde Diplomatique – Suplemento UNICEF*, 36. <https://www.eldiplo.org/197-lo-que-esta-en-juego/ni-estatales-ni-privadas-escuelas-de-gestion-social/>
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus.
- Svampa, M. (2009, 7–9 de mayo). Protesta, movimientos sociales y dimensiones de la acción colectiva en América Latina [Ponencia]. *Jornadas de Homenaje a C. Tilly, Universidad Complutense de Madrid – Fundación Carolina*, Madrid, España. <https://maristellavampa.net/archivos/ensayo57.pdf>
- Tarrow, S. (1998). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1997). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Vicente, M. E. (2024). Gestión social educativa en Argentina: Análisis del primer informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social, 2021. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 20, 162–175. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1713>
- Zibechi, R. (2005). *La educación en los movimientos sociales*. Programa de las Américas del IRC.
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Poder Legislativo de la Provincia del Chaco. (2010). Ley de Educación Provincial N° 1887-E. (Anteriormente Ley N° 6691). Boletín Oficial de la Provincia del Chaco.

Fecha de recepción: 25-9-2025

Fecha de aceptación: 4-12-2025