


Entre tramas, dispositivos y redes para gobernar lo *socioeducativo*: seis aportes (neo)foucaultianos para el campo teórico de la Política Educativa*


Entre tramas, dispositivos e redes de governo da esfera socioeducativa: seis contribuições (neo)foucaultianas para o campo teórico da Política Educacional

Between plots, devices and networks of government in the socio-educational sphere: six (neo)Foucaultian contributions to the theoretical field of Educational Policy

Elías Gonzalo Aguirre**

 <https://orcid.org/0000-0003-3209-2096>

Renata Giovine***

 <https://orcid.org/0000-0003-4747-6332>

Resumen: En el presente artículo nos proponemos sistematizar una serie de aportes para el estudio de las políticas educativas que busca proseguir las discusiones sobre el campo teórico de la Política Educativa y sus objetos de estudio (Giovine, 2016b; Mainardes, 2015; Tello, 2022). Ello a partir de una concatenación de investigaciones empíricas realizadas en dicho campo en las cuales ponemos el acento en el problema del gobierno de la educación. Así los aportes que presentamos surgen de la hipótesis de que las trayectorias que siguen las políticas educativas requieren de grillas cuya potencia analítica sean capaces de describir los objetivos gubernamentales que persiguen las políticas educativas; los procesos de problematización y objetivación que éstas producen; las articulaciones discursivas en el orden del saber, el poder y la subjetividad; y, principalmente, los agenciamientos múltiples y heterogéneos que descentran el rol del Estado en la formulación y puesta en acto de las políticas educativas –aun cuando éste siga poseyendo de manera exclusiva la facultad de legislar-. Particularmente desarrollamos este debate desde perspectivas posestructuralistas que se ubican en las diversas trayectorias y derivas que recorre el pensamiento foucaultiano y neo foucaultiano en los últimos años.

Palabras claves: Política Educativa. Gobierno. Socioeducativo. Foucault.

* Agradecemos los comentarios y sugerencias del Dr. Guillermo Ruiz que han contribuido significativamente a la producción de este artículo.

** Becario doctoral en temas estratégicos (Universidad Nacional de San Martín, Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina). Magister en política y administración de la educación (Universidad Nacional de Tres de Febrero). E-mail: <aguirre.elias.gonzalo@gmail.com>.

*** Magister y Doctora en Ciencias de la Educación (FLACSO-Argentina). Núcleo de Estudios Educativos y Sociales/CICPBA, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. E-mail: <renatagiovine@gmail.com>.

Resumo: Neste artigo propomos sistematizar uma série de contribuições ao estudo das políticas educacionais que buscam dar continuidade às discussões sobre o campo teórico da Política Educacional e seus objetos de estudo (Giovine, 2016b; Mainardes, 2015; Tello, 2022). Isto se baseia numa concatenação de pesquisas empíricas realizadas neste campo nas quais enfatizamos o problema do governo da educação. Assim, as contribuições que apresentamos surgem da hipótese de que as trajetórias seguidas pelas políticas educacionais requerem grades cujo poder analítico seja capaz de descrever os objetivos governamentais perseguidos pelas políticas educacionais; os processos de problematização e objetivação que estes produzem; as articulações discursivas na ordem do conhecimento, do poder e da subjetividade; e, principalmente, as múltiplas e heterogêneas agências que descentralizam o papel do Estado na formulação e implementação de políticas educacionais – mesmo quando este continua a possuir exclusivamente o poder de legislar. Particularmente, desenvolvemos este debate a partir de perspectivas pós-estruturalistas que se situam nas diversas trajetórias e derivas que o pensamento foucaultiano e neofoucaultiano tem seguido nos últimos anos.

Palavras-chave: Política Educacional. Governo. Socioeducacional. Foucault.

Abstract: In this article we propose to systematize a series of contributions to the study of educational policies that seek to continue discussions on the theoretical field of Educational Policy and its objects of study (Giovine, 2016b; Mainardes, 2015; Tello, 2022). This is based on a concatenation of empirical research carried out in this field in which we emphasize the problem of the government of education. Thus, the contributions we present arise from the hypothesis that the trajectories followed by educational policies require grids whose analytical power is capable of describing the government objectives pursued by educational policies; the processes of problematization and objectification that these produce; the discursive articulations in the order of knowledge, power and subjectivity; and, mainly, the multiple and heterogeneous agencies that decentralize the role of the State in the formulation and implementation of educational policies – even when it continues to exclusively possess the power to legislate. Particularly, we develop this debate from post-structuralist perspectives that are located in the different trajectories and drifts that Foucauldian and neo-Foucauldian thought have followed in recent years.

Keywords: Educational Policy. Government. Socio-educational. Foucault.

Introducción

A instancias de una pluralidad de trabajos que -desde diferentes tiempos, recorridos y espacios- viene interrogándose por la configuración de lo *socioeducativo* (Aguirre, 2021a, 2021b, 2023; Aguirre *et al.*, 2023; Aguirre & Giovine, 2022; Giovine, 2012a, 2012b; Giovine *et al.*, 2014, 2019, 2023; Martignoni & Giovine, 2020) nos proponemos en este artículo brindar una serie de aportes teóricos en clave reflexiva para abonar los debates actuales sobre el objeto de estudio del campo de la Política Educativa en Argentina¹. Ello, con el doble propósito, en primer lugar, de insistir en una analítica de las políticas educativas que enfatice en las hibridaciones, solapamientos, yuxtaposiciones, convergencias, silenciamientos, oposiciones, resistencias, controversias, tensiones y articulaciones que se producen en esa pluralización de regulaciones (Rose, 1997) sobre las

¹ “Se considera necesario realizar una distinción conceptual entre dos términos que en la lengua española genera confusiones y que muchas veces son usados indistintamente: Política Educativa y políticas educativas. En tal sentido se diferencia el campo teórico –Política Educativa en singular- de los objetos de indagación u objetos informadores – políticas educativas en plural-; siendo estas últimas parte de las políticas públicas, es decir de ese “conjunto de acciones o propuestas de acciones [gubernamentales] que... afectan, benefician, condicionan o determinan, de forma directa o indirecta, la vida de los miembros de una sociedad” (Bianchetti, 2015: 8); y que se materializan en normativas, programas, proyectos o planes cuyas principales características serían, como sostiene Saín (2007), que primero “corresponden a una misma esfera de actividades o sector de aplicación tanto institucional como social (economía, seguridad, cultura, educación..., etc.); segundo, “son formuladas e implementadas por la autoridad gubernamental pública (gobierno, ministerio, secretaría, etc.) encargada de diseñarlas, plantearlas y garantizar su vigencia”; tercero, poseen estatus o “potestad legal” (p. 169), es decir poder de sanción. Y por último, implican una obturación parcial del debate, dado que se imponen como decisión política”(Giovine, 2016a, p. 456–457).

instituciones educativas, y los sujetos escolares y educativos. Hablamos de tramas multirregulatorias en las que intervienen organismos estatales (de diversos niveles) junto con formas heterogéneas y complejas de asociación y organización de la sociedad². En segundo lugar, para dar cuenta de la potencialidad que condensa la caja de herramientas foucaultiana para complejizar los estudios sobre Política Educativa en Argentina como venimos proponiendo en estudios previos.

En particular, nos interesa derivar dichos aportes para la discusión desde resultados de investigaciones en las cuales planteamos y reafirmamos que la configuración de *lo socioeducativo* supone el establecimiento, renovación y extensión de tramas interactorales (Giovine *et al.*, 2023), de redes de integración socioeducativas (Giovine, 2012a; Giovine *et al.*, 2014, 2019) y/o dispositivos socioestatales (Aguirre, 2021a, 2023; Aguirre *et al.*, 2023) cuyo propósito estratégico es producir, tal como lo señalaba Foucault (2006), el gobierno de las poblaciones, sobre todo, de aquellas consideradas como *liminares* (Foucault, 2007b), supernumerarias (Castel, 1997), abyectas (Rose, 2007) y excedentariadas (Benasayag, 2022) para las sociedades europeas. En tanto para Argentina, teniendo en cuenta que más del 50% de la población en edad escolar se encuentra en situación de pobreza (INDEC, 2024), cabe interrogarse sobre cómo nominarla al poder llegar a constituirse en estados de excepción permanentes para utilizar la expresión de Agamben (2005).

Ello lo entendemos, siguiendo las líneas argumentales del pensamiento foucaultiano, como el efecto y correlato de la sostenida crisis de la gubernamentalidad estatal (Foucault, 2006) que se intensifica a fines de los años setenta del siglo pasado. Su contracara vendrá de la mano de la emergencia y extensión de un liberalismo avanzado (Rose, 1997) que se presenta como una racionalidad de gobierno crítica al estado de bienestar social (Foucault, 2006). Esta racionalidad organiza los procesos de metamorfosis de las sociedades disciplinarias hacia las de control (Deleuze, 2006). Pero también define el pasaje desde una seguridad social basada en la solidaridad y la responsabilidad estatal (Castel, 2003) hacia otro tipo de seguridad individual, que es auto-producida por el sujeto (Foucault, 2007b). La primera se inscribe en las racionalidades, tecnologías y prácticas estatales de protección social vinculadas con la alimentación, el trabajo, la sanidad, la educación y la previsión social, entre otros. Mientras que en la segunda, estas se vuelven simples dimensiones del capital humano (Becker, 1964) que deben sistemáticamente ser mejoradas por los sujetos para hacer-se por sí mismos de esa seguridad (Lorey, 2016).

De esta forma, la población se constituye en objeto e instrumento de gobierno (Foucault, 2006), “que no podía ser simplemente controlada por las leyes o el orden administrativo, o concebida como un tipo extendido de familia” (Rose *et al.*, 2012, p. 120). Como contrapartida al ejercicio inflacionario del gobierno estatal (Foucault, 2006), se desarrollan estrategias de gobierno que van adquiriendo atributos de flexibilidad, hibridez, fragmentación, descentralización y descentramiento que reorganizan las relaciones políticas entre el Estado y la sociedad.

Es en ese marco, donde se produce la hechura de las políticas productoras de *lo socioeducativo*. Estas son principalmente el efecto del llamado contemporáneo a hacer-se “empresarios de sí mismos” (Foucault, 2007b, p. 265) donde, como hemos dicho, los sujetos (individuales e institucionales) son “su propio capital, la fuente de sus ingresos” (p. 265). Con lo cual el establecimiento, extensión y renovación de las articulaciones entre organismos estatales y organizaciones de la sociedad civil³ son, para el campo educativo en general y la Política Educativa

² Procesos que Rose (2007) denominó como ONGeización, pero que en nuestra opinión debe considerar y ampliarse a otras organizaciones y movimientos sociales que no solo intervienen con fines filantrópicos.

³ Lejos de abordar aquí los profusos debates respecto del concepto de sociedad civil (Bobbio, 1996), adherimos a la caracterización de Foucault (2007b) en tanto la definió como una realidad transaccional, esto es, “nacieron en el juego, precisamente, de las relaciones de poder y de lo que sin cesar se les escapa; de alguna manera en la interfaz entre los

en particular, objeto de interés y, sobre todo, de estudio en tanto permiten abordar una *historia del presente*.

En tal sentido, la descentralización noventista en Argentina no solo fue una política de reducción de la burocracia estatal nacional, sino sobre todo una técnica de gobierno que traslada a las comunidades y a los niveles subnacionales, la responsabilización por la educación (Giovine, 2012a). Surge un *arte de gobernar* (Foucault, 2006) en el cual el Estado es coproductor y corresponsable con los diversos fragmentos societales de los problemas educativos. Así va emergiendo y configurándose un renovado espacio *socioeducativo*, comunitario y estatal de mutuo reconocimiento, que se irá traduciendo en un “conjunto de programas, planes y proyectos que forman parte de un heterogéneo y tenso conglomerado de líneas de intervención, sea intramuros, sea como espacio de fronteras, sea como espacios puente, retazos de viejas y nuevas racionalidades, temporalidades y espacialidades” (Giovine *et al.*, 2014, p. 325). En ellas se incorporan “prácticas y estrategias sociales en diversos espacios excediendo lo escolarizado en miras a estimular la socialización y los lazos sociales” (Tagliabue, 2020, p. 10). Y para ello, estatalmente se estimula la conformación de redes de integración socioeducativas para:

Actuar como una trama de protección de una población que carece de anclajes sociales necesarios para asegurar su filiación armónica al intercambio social. La incorporación de las organizaciones de la sociedad civil a la tarea de gobierno las constituye en brazos de poder político para la aplicación de programas que focalizan las poblaciones y las prestaciones y dispositivos capaces de intervenir en un terreno social (Giovine, 2012a, p. 14).

Así, entendemos que la emergencia de las luchas por el reconocimiento estatal y la oficialización de diversas instancias, mecanismos e instituciones en las que convergen actores y regulaciones estatales y sociocomunitarias, ha reflejado una responsabilización progresiva e incesante de las comunidades en la gestión y resolución de diversos problemas como extensión de los procesos de precarización de la vida social (Butler & Athanasiou, 2017). Tomamos estos razonamientos, una vez más, como inicios de juego (Giovine, 2016b) en los cuales se entrelazan las características contemporáneas de la cuestión social (Castel, 1997) en las sociedades de empresa (Foucault, 2007b) y la producción, trayectoria y puesta en acto de las políticas educativas (Ball *et al.*, 2012).

En otras palabras, nos referimos puntualmente a cómo las comunidades postsociales (De Marinis, 2005) son impulsadas a responsabilizarse por las diferentes dimensiones de su vida (alimentación, hábitat, empleo, sanidad, entre otras) que se vinculan estrecha y peculiarmente con la dimensión educativa; es decir, con los procesos de escolarización. Siguiendo este propósito, apelamos a conceptualizaciones y categorías analíticas previamente desarrolladas (Giovine, 2008, 2012a) para indagar el vínculo entre las políticas educativas y el gobierno de lo social (Foucault, 2006). A ellas agregamos contribuciones realizadas en los últimos doce años que dan cuenta de la historicidad y reconfiguración de esas redes de integración socioeducativas que actualizan las estrategias de gobierno a distancia (Rose, 1997). Sin embargo, aquí afirmamos que no se trata de la continuidad del Estado por otros medios (Oszlak, 2001); sino, por el contrario, de la expansión del gobierno cuyo objetivo estratégico en la actualidad son las comunidades (Rose, 2007).

De ahí que apelar a la analítica foucaultiana y neofoucaultiana -más aún a 40 años del fallecimiento de su figura central- repone una pregunta que se dirige al campo de la Política Educativa respecto de si “¿estamos ante una nueva matriz sociopolítica susceptible de ser denominada estado-céntrica-descentrada?” (Giovine en Suasnábar, 2012, p. 274). Este interrogante

gobernantes y los gobernados” (p. 301). En otros términos, es dinámica, cambiante, elástica. En este artículo la utilizamos principalmente para referirnos a las diversas modalidades de organización no estatal de la sociedad.

mantiene una intensidad y vigencia significativas a la luz del disperso y heterogéneo abanico de experiencias, propuestas, proyectos e instituciones escolares de raigambre sociocomunitarias, algunas de ellas oficializadas por el Estado⁴ y otras no. Con lo cual poner el acento en el recorrido histórico de esas articulaciones que producen lo *socioeducativo*, nos permite también considerar cómo se manifiesta ese pasaje del monopolio estatal hacia una pluralización de centros de regulación educativa en Argentina (Giovine, 2012a) que, en el devenir del siglo XXI, se profundiza y resignifica. De ahí su carácter *multirregulatorio*⁵ que, si bien supone que el Estado aún condensa las prerrogativas para la regulación legal, también reconoce que la autonomía (o el autogobierno) de las instituciones educativas -y el sistema que las organiza- se vuelve un territorio disputado por diferentes actores (estatales y no estatales).

Desde nuestra óptica, emprender la compleja tarea de investigar bajo estas premisas supone brindar precisiones teóricas que resultan claves para el campo de la Política Educativa. Ello contribuirá a fomentar la continuidad de los debates sobre el objeto y el ámbito de estudio de esta.

A continuación, presentamos una secuencia de aportes, engarzados uno a otro como eslabones de una cadena, donde se ofrece una caracterización de estas contribuciones. Luego y a modo de conclusiones, se ofrece una revisión de estas para reflexionar sobre las potencialidades, oportunidades y desafíos que este posicionamiento teórico brinda a la Política Educativa.

Seis aportes teóricos para el estudio de las políticas educativas

I - Las políticas educativas son el resultado de relaciones de saber, poder y subjetividad

A lo largo de la obra de Michel Foucault (1926-1984), la *cuestión del poder* ha experimentado -como muchos otros temas- un significativo ‘cambio de acento’, un desplazamiento que, sobre todo en el campo educativo, toma forma de *malas lecturas* (Dussel, 2012; 2016) principalmente desde *Vigilar y Castigar* (Foucault, 2002). Ciertamente y en acuerdo con la investigadora argentina, esto redundó en lecturas rápidas, parciales y de cierta manera sesgadas que se detuvieron (y estancaron) en la hipótesis represiva y disciplinar del poder. Según ésta la escuela moderna se vuelve “una institución disciplinaria, represiva, -en la que- que no hay lugar para la libertad, para la resistencia, que regula absolutamente todo, que es una especie de caja inerte, sin vida, que la ausencia de actores es muy marcada” (Dussel, 2016, p. 23). Las lecturas sobre Foucault donde se realzan

⁴ Hablamos, por una parte, del sinfín de experiencias vinculadas históricamente con diferentes formas de organización social que llevan adelante propuestas pedagógicas por fuera de la oficialización del estado. Pero, por otro, también hacemos referencia a las instituciones que se formalizaron como tal a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional que, en sus artículos 13° y 14° que incorporó la gestión social y la gestión cooperativa, a la vez, que reconoció a los movimientos y organizaciones sociales como agentes educativos. En este punto, vale decir que en los niveles subnacionales el reconocimiento de estos tipos de gestión encuentra situaciones muy heterogéneas. Por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires, su ley orgánica de educación no las reconoce, aunque sí una ley específica habilita la gestión comunitaria en el nivel inicial (Ley provincial n° 14628/2014). Sin embargo, también hay casos como el de la Provincia de Chaco que además de incorporar los tipos de gestión mencionados -materializadas a través de las Escuelas Públicas de Gestión Social- insertó además la gestión comunitaria bilingüe intercultural. En otros extremos, nos encontramos con casos como los de Jujuy donde si bien se conformaron instituciones educativas bajo la gestión social a cargo de movimientos sociales, posteriormente sus autorizaciones para funcionar como tales fueron declaradas caducas por el gobierno provincial y “convertidas” en instituciones de gestión estatal (Resolución n° 4483-E/17 del Ministerio de Educación de Jujuy).

⁵ Adoptamos el sentido propuesto por Martignoni y Giovine (2020) quienes se diferencian de las características provistas a este concepto por parte de Barroso (2005) para, en cambio, enfatizar en esas pluralizaciones de centros de regulación estatales y no estatales a las que refiere Rose (1997, 2007) en el gobierno de nuevos sujetos en el liberalismo avanzado.

exclusivamente estas negatividades pierden de vista las agregaciones posteriores que el autor realizó y en las que ultimó una doble dimensión del poder: el poder es *disciplinar* y también *creador/productor*. Por un lado, es *disciplinar* cuando determina el propio deseo en relación con los/as otros/as; pero es simultáneamente *creador/productor* cuando a partir de allí, hace posible la articulación y configuración de otros discursos, de otras relaciones que determinan el medio social. Es ‘necesariamente ‘disciplinar porque desde ese control infinitesimal de los cuerpos y los discursos en los procesos de escolarización “Foucault pone en evidencia que los individuos fueron producciones del poder disciplinario”(Dussel, 2020, p. 350).

Hecha esta aclaración inicial es dable destacar, en acuerdo con Morey (2000), que la *pregunta por el poder* aparece en Foucault con claridad desde 1970, con el correlato previo de la *pregunta por el saber* hallable en sus escritos desde 1954 a 1969. Así en el tratamiento del *problema del poder*, Foucault buscó desacoplarse de diferentes tradiciones filosóficas, políticas, sociológicas e históricas que han prevalecido en el análisis de los fenómenos sociales:

Esto implica inmediatamente cierta elección de método [...] una manera muy explícita de dejar de lado como objeto primero, primitivo, ya dado, una serie de nociones como, por ejemplo, el soberano, la soberanía, el pueblo, los sujetos, el Estado, la sociedad civil: todos esos universales que el análisis sociológico, así como el análisis histórico y el análisis de la filosofía política, utilizan para explicar en concreto la práctica gubernamental (Foucault, 2007b, p. 17).

Así para Deleuze (1987), con su analítica del poder Foucault se consagró como *un nuevo cartógrafo*. Puesto que logra captar los diagramas del poder, es decir, “el mapa de las relaciones de fuerzas, mapa de densidad, de intensidad, que procede por uniones primarias no localizables, y que en cada instante pasa por cualquier punto, o «más bien en toda relación de un punto a otro»” (p. 70). Estos diagramas son la exposición de las relaciones de fuerzas que constituyen el poder en tanto negación de una serie de postulados. Por una parte, Foucault cuestiona *el postulado de la propiedad* que sitúa al poder como un patrimonio exclusivo de una clase social que lo conquista. Contrariamente, el poder es una estrategia “y sus efectos no son atribuibles a una apropiación, «sino a disposiciones, maniobras, tácticas, técnicas, funcionamientos»; «se ejerce más que se posee, no es el privilegio adquirido o conservado de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas»” (Deleuze, 1987, p. 51). Este punto es una crítica al corazón de la tradición marxista althusseriana, que entiende a *los aparatos del Estado* (Althusser, 1988) como instituciones creadas por y para el servicio de la burguesía, cuya capacidad represiva es ejercida sobre el proletariado a través del gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, las escuelas, entre otras.

Asimismo, este postulado dialoga con el de la *localización*, dado que sitúa al poder en el Estado a punto tal que los poderes privados están subordinados a él. Por oposición, Foucault ha mostrado que “el Estado aparece como un efecto de conjunto o una resultante de una multiplicidad de engranajes y de núcleos que se sitúan a un nivel completamente distinto, y que constituyen de por sí una «microfísica del poder»” (Deleuze, 1987, p.51). Esta caracterización evoca a la definición del Estado como “régimen de gubernamentalidades múltiples”(Foucault, 2006, p. 136) en la medida que el Estado y sus estamentos, son también el resultado de relaciones contingentes de fuerzas. Parece dirigir otra crítica a las concepciones marxistas cuando desecha el *postulado de la subordinación* que coloca al poder en el nivel infraestructural de las relaciones de producción, porque “las relaciones de poder no están en posición de exterioridad respecto a otros tipos de relaciones [...] no están en posición de superestructura [...] están presentes allí donde desempeñan un papel directamente productor”(Foucault, 2007a, p. 114). Deleuze (1987) sostiene que “el microanálisis funcional sustituye lo que aún queda de piramidal en la imagen marxista por una estricta inmanencia en la que los núcleos de poder y las técnicas disciplinarias forman otros tantos segmentos que se

articulan entre sí” (p. 53). De esta forma, Foucault ataca la aparente sumisión del poder reafirmando que este “tiene como características la inmanencia de su cuerpo, sin unificación trascendente, la continuidad de su línea, sin una centralización global, la contigüidad de sus segmentos, sin totalización diferente: espacio serial” (Foucault, 2002, p. 148).

Hay otros tres postulados que Foucault cuestiona. Uno de ellos es el postulado de la *esencia o el atributo* que sostiene que el poder es poseído por determinados actores sociales (dominantes), quienes lo ejercen con exclusividad sobre otros/as (dominados/as). Para Foucault, como lo sostuvo en varias oportunidades, el poder reviste un carácter relacional, social: “la relación de poder es el conjunto de las relaciones de fuerzas, que pasa tanto por las fuerzas dominadas como por las dominantes: las dos constituyen singularidades” (Deleuze, 1987, p. 53). Por otro lado, se encuentra el *postulado de la modalidad* que emplaza a la violencia y la ideología como los canales conductores del poder, como las expresiones de este. Nuevamente, Foucault desarticula estas lecturas que afirman que el poder no procede de elementos ideológicos o de la violencia puesto que “el poder más que reprimir «produce realidad», y más que ideologizar, más que abstraer u ocultar, produce verdad” (Foucault, 2002, p. 196). Finalmente, el *postulado de la legalidad* según el cual el poder que reside en el Estado se expresa cabalmente en la ley. Según Foucault, la ley supone una gestión dinámica de ilegalismos. La ley no determina simplemente prohibiciones, sino que en su relación con estos ilegalismos determina nuevas distribuciones. Por lo tanto, para Deleuze (1987):

El «modelo jurídico» surge para ocultar el mapa estratégico. Sin embargo, bajo el modelo de la legalidad continúa actuando el mapa de los ilegalismos. Foucault muestra que la ley no es ni un estado de paz ni el resultado de una guerra ganada: es la guerra, la estrategia de esa guerra en acto, de la misma manera que el poder no es una propiedad adquirida de la clase dominante, sino un ejercicio actual de su estrategia (p. 56).

A estos postulados que cincelan la concepción foucaultiana del poder es menester agregar otro componente central de su analítica. En *El Sujeto y el poder* (Foucault, 1991) propone estudiar a éste desde las formas de resistencia “como un catalizador químico que esclarezca las relaciones de poder, localice su posición, descubra su punto de aplicación y los métodos usados” (p. 57). ¿Por qué Foucault otorga esta magnitud a las formas de resistencia? Porque, en esas luchas transversales, inmediatas, se pone en juego las disputas por el “gobierno de la individualización” (p. 59). Son luchas de oposición respecto de los efectos del poder para constituir al individuo en sujeto, para despojarlo de “su derecho a ser diferente” y sobre todo a “aquello que lo hace verdaderamente individual al individuo” y que lo separa de “sus lazos con los otros, lo que rompe la vida de la comunidad, lo que lo obliga a respaldarse solo en él y lo para a su propia identidad constriñente” (p. 59). En la contemporaneidad de sus días, Foucault indicaba que “la lucha contra las formas de sujeción (contra la sumisión de la subjetividad) se está volviendo cada vez más importante”, porque referir a la palabra sujeto implicaba una dimensión de control y obediencia y otra, “a su propia identidad por una consciencia o autoconocimiento” (p. 60).

En síntesis, la concepción foucaultiana de poder supone entenderla como un juego de relaciones sociales que se enactúan⁶ de modos estratégicos (Foucault, 2016), agonales (Raffin, 2018) y heterárquicos (Castro-Gómez, 2007) donde están presentes los propósitos de autogobierno y el gobierno sobre las/os otras/os (Foucault, 2009). Son relaciones sociales que pugnan por mantener la propia orientación de la conducta y en simultáneo buscan orientar, guiar, gobernar las conductas de los/as demás (Foucault, 2006). Pero esas relaciones de poder cumplen, además, el papel de hacer circular, producir -pero también omitir y silenciar- ciertos saberes. Es decir, lo que

⁶ Utilizamos en este trabajo el término *enactuar* que tiene sus raíces en el verbo inglés *to enact*, cuyo significado abarca: poner en acto, poner en marcha y/o puesta en práctica. Este verbo presenta diversas acepciones y usos en las ciencias sociales y humanas. Nosotros, nos inclinamos por adoptar aquel propuesto por Ball *et al.* (2012) que implica subrayar el carácter interactivo y creador de los procesos de ‘implementación’ de políticas.

se conoce, lo que se dice conocer y el conocimiento objetivado que se construye en cierta época - sobre determinados fenómenos o problemas sociales- es el resultado de la pugna, de la lucha en el campo del discurso de esas relaciones de poder/saber. De ahí que “el dominio de las prácticas se extiende entonces del orden del saber al orden del poder” (Castro, 2011, p. 315). Pero, como también agrega el *último Foucault* (Veyne, 2009) ello produce efectos en el campo de la subjetividad puesto que moldea la propia conducta en el marco de procesos de subjetivación donde, al decir de Agamben (2014), los individuos pasamos de meros seres vivientes a (auto)constituirmos como sujetos sujetos a los efectos de los discursos de saber/poder.

Estas precisiones teóricas no son para nada menores, y claro está, producen efectos contundentes para quienes buscan emprender estudios en el campo de la Política Educativa. La perspectiva foucaultiana de la tríada saber-poder-subjetividad permite analizar objetos de estudios que, por una parte, se distancian de las convenciones clásicas que desde hace tiempo orientan el estudio de las políticas educativas y por otro, matizan el lugar reverencial y central que suele ocupar el Estado y sus agencias en las investigaciones educativas. Considerado desde este enfoque, las políticas educativas son el resultado (nunca definitivo) del propio juego que suponen las relaciones sociales de poder, donde los diferentes actores pugnan, tensionan, acuerdan, negocian, se oponen y reformulan a las políticas a lo largo de su trayectoria (Ball, 1993). Desde su formulación, recepción y puesta en acto (Ball *et al.*, 2012) las políticas educativas, no solo son el resultado de procesos de interpretación y/o traducción, sino que están atravesadas por esas interacciones entre los múltiples actores donde son recreadas, resistidas y modificadas. Por eso, como hemos sostenido en diversos trabajos, las entendemos como *multirregulatorias* (Giovine, 2012a) en idéntico sentido asignado por Rose (1997) a las relaciones de poder, es decir, están atravesadas por una pluralización de centros de regulación que no se hayan exclusivamente condensadas en la órbita estatal aunque sí, siguiendo esta analogía, podría ser su *nodal point* (De Marinis, 2005). Pero además, en esa disputas múltiples por orientarlas, determinarlas, formularlas o enactuarlas, llevan consigo ciertos saberes sobre la escuela, las relaciones escolares, las problemáticas que buscan atenderse, los comportamientos que deben impedirse o bien regularse y/o reorientarse. En otros términos, las políticas son formaciones discursivas (Foucault, 1979), puesto que son conjuntos de textos, eventos y prácticas que hablan en un sentido más amplio de los procesos sociales de escolarización, como la producción de "el estudiante", el "propósito de la escolarización" y la construcción del "maestro" (Ball *et al.*, 2012).

Por lo tanto, en sus ‘versiones finales’ quedan plasmadas (y también sedimentadas y/o yuxtapuestas) un conjunto de nociones, de conocimientos, de juicios sobre aquello que pasa a ser objetivado mientras se lo enuncia (Foucault, 1979) y que se integra como propósito central de estas. Así son elaboradas desde determinados saberes, canalizados y articulados por poderes, y producen efectos de gobierno sobre ciertas situaciones, condiciones o conductas que se buscan gobernar. En otras palabras, se trata de emplazar a las políticas educativas considerando que forman parte de “poderes que producen saberes, poderes y saberes que producen objetos, sujetos y políticas de verdad”(Castells, 2015, p. 272).

II - Las políticas educativas emergen y transitan ciertas *episteme de época*

Este planteo supone desvincularse de algunas perspectivas que, en el campo de la Política Educativa, enfatizan y promueven análisis socio-históricos de las políticas ciñéndose exclusivamente a la sucesión cronológica de los ciclos políticos y/o electorales de la administración gubernamental del Estado. Por el contrario, una descripción más contributiva puede venir de la mano de mayores esfuerzos investigativos de tipo arqueológicos (Foucault, 1979). centrandola atención en ese conjunto disímil y disperso de saberes, instituciones y prácticas -sus relaciones,

formas de organización y articulación- que en determinada *época*⁷ configuran las condiciones de posibilidad de los discursos (Foucault, 1979).

No solo nos referimos a qué es lo que permite que ciertos discursos sean ‘dichos’ -y no otros-, sino también a cómo estos se producen, circulan y se actualizan, sobre todo, porque desde ellos emergen las políticas educativas. Se trata de emplazar el estudio de las políticas considerando su emergencia en tanto estas “aflora[n] en y desde un determinado estado de fuerzas” (Díaz, 1995, p. 86) donde la *episteme* “no es un estadio general de la razón; [sino] es una relación de sucesivos desfases [...] un espacio de dispersión es un campo abierto y sin duda indefinidamente descriptible de relaciones” (Foucault, 2014, p. 26). Allí emplazamos el terreno donde se traman los discursos sociales que ‘dicen’ las políticas educativas. Ello convoca, pues, a desbordar las periodizaciones de los ciclos gubernamentales y enfatizar en las *epistemes* de las que emergen las políticas y que desobedecen las cronológicas clásicas. Así, la emergencia de las políticas educativas responde y se identifica con ciertos discursos epocales que reúnen “retazos de viejas y nuevas racionalidades, temporalidades y espacialidades” (Giovine & Martignoni, 2014, p. 325) que conforman sus condiciones de posibilidad.

Nos referimos, por ejemplo, a las dinámicas de descentralización educativa ocurridas en Argentina desde la segunda mitad del siglo pasado. En estas se produjeron cambios significativos como la amplificación de los agentes educativos, la institucionalización de instancias de co-gobierno y co-gestión en las que convergen actores estatales y sociocomunitarios, la incentivación de la auto-satisfacción del derecho a la educación por organizaciones y movimientos sociales a partir de diferentes proyectos y propuestas, por solo mencionar algunos casos. Estas mixturas entre lo estatal y lo social adquieren formas y densidades múltiples bajo el influjo del neoliberalismo como racionalidad gubernamental (Foucault, 2007b). Pues favorece los discursos responsabilizadores sobre los sujetos y sus comunidades cuyas modulaciones glocales (Bauman, 2006) convocan a hacer de la inseguridad social y el riesgo (O'Malley, 2007) un valor para afrontar los desafíos que supone la articulación del propio capital social, el empoderamiento y el involucramiento comunitarios (Aguirre, 2021b) para la superación de los condicionamientos socioeconómicos bajo el enclave discursivo de la gerencia/ gestión social. También porque desde allí irrumpe como una cuña entre el binomio público-privado para fundar *lo público estatal y lo público no estatal* (Bresser Pereira & Cunil Grau, 1998).

Entendidas las políticas educativas como el resultado de cierta *episteme de época* (Foucault, 2013), los discursos que las moldean recorren transversalmente una pluralidad de ciclos gubernamentales con continuidades, rupturas, sedimentaciones, acoples y reconfiguraciones. Esto tampoco implica negar o rechazar de plano la existencia de coincidencias o correspondencias entre las políticas educativas y los ciclos políticos, sino advertir que en general estos son rebasados perdiendo de vista, al preferir esta opción, la indagación de los efectos que estas producen y las afectan. Ello es así porque las racionalidades políticas -en tanto uno de los sentidos que Foucault le adjudica al término gobierno- se manifiestan tanto en las continuidades y discontinuidades ‘desde arriba’ como ‘desde abajo’ (Gago, 2014), abriendo el interrogante de, por ejemplo, cómo observar en las políticas y prácticas educativas huellas de la racionalidad neoliberal en instancias

⁷ Como dirá el propio Foucault (1979) la noción de *época* refiere a “períodos enunciativos, que se articulan, pero sin confundirse con ellas, sobre el tiempo de los conceptos, sobre las fases teóricas, sobre los estadios de formalización, y sobre las etapas de la evolución lingüística” (p. 249). Se trata de un “un volumen complejo, en el que se diferencian regiones heterogéneas, y en el que se despliegan, según unas reglas específicas, unas prácticas que no pueden superponerse” (p. 218).

gubernamentales postneoliberales que se expresan en una serie de saberes, tecnologías, procedimientos y afectos.

III - Las políticas educativas dan cuenta de las *ontologías del presente*

Pero nótese, además, que este ejercicio arqueológico y descriptivo enmarcado en el campo de la Política Educativa, permite emprender reflexiones respecto de lo que Foucault (2009) denominó una *ontología del presente*. Esto es “establecer la singularidad de nuestro presente; indagar porqué hemos llegado a ser lo que somos y no otra cosa” (Castro-Gómez, 2010, p. 49). Para ello, Foucault (2001) postula la necesidad de acoplar acumulativamente a la tarea arqueológica otra de tipo genealógica. Esta en tanto condensa ese interés por la *ontología de nosotros mismos* como sujetos, que despliega en tres dimensiones:

En primer lugar una ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad a través de la cual nos constituimos en sujetos de conocimiento, en segundo lugar, una ontología histórica de nosotros mismos en relación al campo de poder a través del cual nos constituimos en sujetos que actúan sobre los otros; en tercer lugar una ontología histórica en relación a la ética a través de la cual nos constituimos en agentes morales (Foucault, 1985, p. 195).

En otros términos, examinar a las políticas educativas en su correlato ontológico permite observar cómo las articulaciones entre saber, poder y verdad guardan relación con la constitución misma de los sujetos. Es decir, pone de manifiesto cómo los alcances y características de las propias políticas educativas ‘participan’ en la producción de las subjetividades, y por ende, de los sujetos.

Así en la primera dimensión que desgrana el pensador francés, habla de cómo nos autoproductimos sujetos en vistas a ciertos regímenes de verdad y nos volvemos en sujetos de conocimiento: somos sus productores. En el campo de la Política Educativa ello podría orientar los interrogantes sobre cómo construimos un conocimiento sobre nosotros/as mismos/as en virtud de las diferentes posiciones que se ocupan en las instituciones educativas o el propio sistema educativo. Esto es qué verdades de época están ligadas a nuestra constitución como, por ejemplo, sujetos funcionarios, sujetos docentes, sujetos directivos, sujetos barriales o comunitarios. En síntesis, cómo nos divisamos a nosotros/as mismos/as con relación a las verdades que prevalecen socialmente en cierta época y que orientan nuestras prácticas puesto que, en definitiva, hablan sobre nosotros/as y nos invitan a formar parte del discurso que portan las políticas educativas.

En una segunda dimensión, Foucault resalta cómo en la interacción con las otras/os, las relaciones de poder que ponemos en juego participan en la constitución como sujetos de los/as demás. Para el caso de la Política Educativa, ello supondría dar cuenta de cómo las políticas, por ejemplo, son puestas en acto (Ball *et al.*, 2012) atendiendo especialmente los efectos que estas pudiesen tener en el terreno de las subjetividades y, además, qué efectos de gobierno se producen en las/os otras/os y en sí mismos/as. Como se señalará en un estudio previo (Aguirre, 2021a), las políticas educativas pueden colaborar al desarrollo de procesos de subjetivación política donde los sujetos comunitarios no solo tengan la educación en sus manos (Zibechi, 2012) como contrapartida de la desresponsabilización estatal, sino que además, deseen, demanden y exijan fervorosamente hacerlo incluso aceptando las condiciones de precariedad (Butler, 2010) impuestas estatalmente.

La tercera dimensión que refiere a nuestra conformación ética, es decir, a cómo también nos construimos en sujetos a partir de internalizar -o interiorizar- en nuestra subjetividad, aspectos morales construidos socialmente en una época dada. Esto es, moldea cierto modo de ver, entender e intervenir en el mundo social que, por extensión, se hace palpable en la producción y puesta en acto de las políticas educativas.

De ahí que enfatizar en aquella *ontología del presente* que condensan las políticas educativas nos permite identificar cómo estas se producen, a qué juegos de poder obedecen, qué estrategias persiguen, qué propósitos gubernamentales poseen, a qué regímenes de verdad y saberes atienden, así como qué tipo de sujetos constituyen. Centralmente nos permite reponer la pregunta sobre el porqué de la emergencia de estas políticas educativas (y no otras), hacia quienes van dirigidas, cuáles son sus propósitos principales, qué vocabulario se intenta constituir en *materialidad repetible* (Foucault, 1979), qué y cómo se pretende regular, qué estrategias se proponen poner en acción, entre otros aspectos. Recuperando a Deleuze (1987), situar el estudio de la Política Educativa en estos ciernes, hace posible *diagramar*, o en sus propios términos, *cartografiar* las relaciones de fuerza y poder que están ligadas a las políticas educativas y en las que intervienen tanto agentes estatales como de la sociedad en general.

Este aspecto no es menor para el campo de estudio de la Política Educativa, aunque claro está puede no ser su objetivo primordial. Sobre todo porque en los estudios que hemos realizado hasta el momento, la producción de los sujetos ocupa un papel central en el núcleo de las políticas educativas. Dado que entre sus efectos han tendido a afianzar la tendencia desresponsabilizadora del Estado en materia educativa bajo los principios de la subsidiariedad y, como contracara, responsabilizar a los sujetos bajo diferentes discursos que enaltecen las bondades del hacer-se uno/a misma/a. Aunque cabe aclarar que ello no supone desconocer que también estas políticas pueden generar resistencias, disputas u oposiciones, sino que también afectan las subjetividades de los propios sujetos y, en algunas ocasiones, logran minimizar y morigerar las controversias, las polémicas y los conflictos que rondan en torno a ellas.

IV - Las políticas educativas problematizan, a la vez que objetivan, sujetos de gobierno

Foucault(1999) señalaba que las relaciones de poder destacaban las maneras en que “los hombres son «gobernados» unos por otros, y su análisis muestra cómo, a través de ciertas formas de «gobierno», de los alienados, de los enfermos, de los criminales, etc., es objetivado el sujeto loco, enfermo, delincuente” (p. 367). Esa objetivación sobre estos grupos sociales, realizada a partir de la prevalencia de ciertos saberes, es lo que hizo posible el nacimiento de diferentes disciplinas como la psiquiatría, la medicina clínica e incluso la pedagogía en tanto puso de relieve “el problema del gobierno de los niños y aquí está, la gran problemática de la pedagogía tal como aparece y se desarrolla en el siglo XVI” (Foucault, 2006, p. 110). Es decir, implica desde la perspectiva analítica de Foucault el ingreso a un campo de dominio donde estos están atravesados por los juegos de poder entre saber, poder y verdad. La problematización, desde esta mirada, supone que determinados individuos pasan a ser divisados como objeto y blanco de gobierno (Foucault, 2006). Así, y retomando los casos anteriores, la escuela, el hospital, el manicomio y la prisión son respuestas institucionalizadas al interrogante sobre cómo gobernar a los sujetos. Se constituyen como problema de gobierno cuando sus conductas requieren ser conducidas, encauzadas u orientadas en algunas direcciones y no en otras.

Desde nuestra mirada, las políticas educativas -como las políticas públicas en general- suponen la objetivación de procesos, relaciones e individuos (y sus mutuos agenciamientos). Esto es, son portadoras de saberes sobre estos, al mismo tiempo que construyen otros y los presentan como regímenes de verdades. Así, estos saberes y verdades influyen en cómo se concibe la educación, qué se enseña y cómo se evalúa, por mencionar algunos ejemplos. Pero es en su articulación con el poder donde determinadas acciones -y no otras- se establecen como los medios más adecuados para encauzar las conductas. En tal sentido, las políticas educativas siempre son portadoras y transmisoras de una configuración problemática; es decir, una situación conductual indeseada o crítica que pretende corregirse en algún sentido.

Sin embargo, para nosotros esa problematización-objetivación se torna una condición *sine qua non* puesto que las políticas educativas irremediablemente construyen un objeto de gobierno al cual dirigen una ‘batería’ de acciones, recursos y estrategias para gobernarla y redireccionarla en otros sentidos. En otros términos, las políticas educativas presentan un propósito de gobierno, siempre algo requiere ser gobernado por ellas de una manera distinta a las condiciones en las que se encuentra el objeto de gobierno.

Por ejemplo, una política vinculada con la transferencia condicionada de ingresos a las familias podría pretender reinsertar a los/as estudiantes en los circuitos escolares incidiendo en los medios materiales que lo hacen posible; una política de evaluación puede aspirar a producir diagnósticos que luego redunden en la introducción de cambios institucionales o en la propia formación de los/as docentes; una política en torno a la convivencia escolar puede pretender regular los comportamientos y las formas de relacionarse en las instituciones educativas; una política de promoción de la participación estudiantil puede propiciar determinados mecanismos de subjetivación política en los cuales las/os estudiantes se reconozcan como sujetos activos de derechos y promuevan determinadas acciones en la vida democrática; un régimen académico pretende establecer las circunstancias y condiciones en las que se desarrollan las trayectorias escolares, regulando el recorrido pedagógico de las/os estudiantes y las responsabilidades y competencias de familias, docentes y directivos.

Lo anterior descarta, por una parte, que las políticas educativas sean conductas reactivas frente a la ‘aparición’ de problemas en las agendas públicas y de gobierno (Aguilar Villanueva, 1993); es decir, como meras respuestas intencionadas ante el reconocimiento de problemas sociales y su introducción a dichas agendas (Subirats *et al.*, 2008). No compartimos el enfoque que presenta los ‘problemas’ como asuntos preexistentes a las políticas. Contrario a ello, entendemos que los procesos de formulación de políticas crean y construyen objetos de gobierno que asumen la condición de ‘problema educativo’ y que, en definitiva, son su razón de existencia, o bien como señalan Corcini Lopes y Dal’Igna (2012) -para el caso de los discursos contemporáneos de inclusión escolar- pueden alcanzar el estatus de razón de Estado (Foucault, 2006). De esta manera, desde los discursos políticos que explicitan las políticas educativas se busca gobernar las conductas que configuran el problema objeto de atención de éstas. Aquí, a diferencia de Bacchi (2009), no creemos que las políticas educativas ‘representen’ o transporten representaciones implícitas de problemas. De algún modo reconocer aquello sería incurrir en la misma crítica que la autora australiana dirige a las corrientes institucionalistas y neoinstitucionalistas del campo de las políticas públicas: asumirla preexistencia -y aceptar como dados- los ‘problemas públicos que estimulan la formulación de políticas.

Por esta razón, enfatizamos nuevamente que las políticas educativas tienen una profunda y significativa fuerza creadora cuyos efectos performativos resuenan en los sujetos que intervienen en ellas. No ‘representan’ de ninguna manera a los problemas, los crean a partir de una problematización que involucran saberes, poderes y verdades que hacen que ciertas acciones -y no otras- sean deliberadamente entrelazadas para intentar torcer las conductas que, a la vez, producen los problemas construidos.

Asimismo, vale recordar que si las políticas educativas tienen propósitos gubernamentales producidos como resultados del juego entre saber, poder y verdad, esto habilita a identificar una característica adicional: la reversibilidad⁸, resistencia, subversión o fugas de estas políticas. En resumidas palabras:

⁸Esa reversibilidad enuncia la posibilidad de resistencia o redireccionamiento de los propósitos gubernamentales, por esta razón Foucault (1999) afirma que “estas relaciones de poder son, por tanto, móviles, reversibles e inestables. Hay

En la sociedad hay millares y millares de relaciones de poder y, por consiguiente, de relaciones de fuerzas, y por tanto de pequeños enfrentamientos, microluchas, por llamarlas de algún modo [...] las relaciones de poder son relaciones de fuerza, enfrentamientos, por lo tanto, siempre reversibles. No hay relaciones de poder que triunfen por completo y cuya dominación sea imposible de eludir (Foucault, 2012, p. 75–76).

En sus procesos de formulación y, sobre todo, en sus puestas en acto (Ball *et al.*, 2012) estas son resistidas, modificadas, combatidas, cuestionadas, eludidas e incluso desechadas en tanto afirmación de un (auto)gobierno que insiste en no ser gobernado de otras maneras (Foucault, 2006). Sin dudas podría apelarse a un amplio archivo de acontecimientos históricos recientes que pueden dar cuenta de cómo ciertas políticas educativas fueron reformuladas, descartadas, anuladas o reorientadas como el efecto y correlato de esas ‘microluchas’ que son constitutivas de las relaciones de gobierno (Foucault, 1991). Revitalizar esta dimensión y ponerla en consideración en estos procesos de problematización y objetivación que transitan las políticas educativas significa dar cuenta de esa tensión pendular entre gobierno y libertad (Gordon, 2015) por las que estas atraviesan.

V - Las políticas educativas articulan prácticas y tecnologías de gobierno y racionalidades

Foucault (2007b) propone una observación de orden metodológico para la construcción de una grilla analítica de las relaciones de saber/poder y de cómo éstas se expresan en términos de gubernamentalidad (Foucault, 2006). Propondrá “el de dirigirse como dominio de análisis a las «prácticas», y abordar el estudio por el sesgo de lo que «se hace», Así pues, ¿qué se hacía de los locos, de los delincuentes o de los enfermos?” (Foucault, 1999, p. 367). Para el mismo pensador “desde el momento en que a través de dichas prácticas se trata de estudiar los diferentes modos de objetivación del sujeto, se comprende la parte importante que al respecto ha de ocupar el análisis de las relaciones de poder” (p. 367). Ello implica

[...] inmediatamente cierta elección de método [donde] la decisión de hablar a partir de la práctica gubernamental [requiere] dejar de lado como objeto primero, primitivo, ya dado [...] todos esos universales que el análisis sociológico, así como el análisis histórico y el análisis de la filosofía política, utilizan para explicar en concreto la práctica gubernamental (Foucault, 2007b, p. 17-18).

Es decir, Foucault nos propone abordar el estudio de los fenómenos sociales recurriendo a aquellas prácticas sociales que persiguen propósitos de gobierno, toda vez que indican cómo se gestionan, consideran y tratan ciertos temas-problemas, y por ende, qué saberes y poderes se articulan, al mismo tiempo, qué efectos de verdad producen. A ese conjunto de acciones sobre las acciones (Foucault, 2006) es lo que llama como *prácticas de gobierno*. Popkewitz (1994), recurrió a esta noción para sostener que las prácticas pedagógicas modernas son entendibles como prácticas de gobierno en la medida que:

[...] era una práctica orientada a disciplinar, gestionar y crear capacidades sociales del individuo, independientemente de que dicha gestión se denomine Pedagogía del Desarrollo infantil, del aprendizaje, ingeniería social o reconstrucción social [...] Las prácticas pedagógicas normalizan las relaciones sociales mediante sus estrategias de construcción y organización de las distinciones inherentes a lo escolar (p. 116).

que subrayar también que no puede haber relaciones de poder más que en la medida en que los sujetos son libres. Si uno de los dos estuviera completamente a disposición del otro y llegara a ser una cosa suya, un objeto sobre el que se pudiera ejercer una violencia infinita e ilimitada no habría relaciones de poder” (p. 405).

Entre tramas, dispositivos y redes para gobernar lo *socioeducativo*: seis aportes (neo)foucaultianos...

En el campo de las políticas educativas, Giovine (2015) definió las *prácticas de gobierno* como el conjunto:

[...] leyes, resoluciones, lineamientos político-educativos, programas, proyectos, planes y otros documentos autorizados, así como aquellos descalificados, puede observarse cuáles son los mecanismos discursivos que se ponen en juego para constituirse en políticas oficiales [en función de ser producto de] prácticas y de tiempos heterogéneos, de retazos de distintas racionalidades políticas; aunque una de estas se torne dominante en un momento histórico determinado y cada una de ellas constituya una forma específica y común de relaciones de poder, resultantes del juego que se establece entre la flexibilidad de los sujetos y los discursos de verdad (p. 120) .

Tal como enseñara Foucault (1979) las *prácticas* involucran diversos elementos del orden discursivo y no discursivo, éstas refieren a “cierta manera de hablar” (p. 326) “de obrar y de pensar, que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto” (Foucault, 1999, p. 367). Si las políticas condensan, promueven y activan una multiplicidad de prácticas de gobierno, en términos analíticos estas son accesibles e inteligibles en esa interrelación con las tecnologías de gobierno y las racionalidades políticas que están atravesadas por reglas comunes (Castro-Gómez, 2010; Foucault, 1979). Es decir, estas prácticas no se producen ni producen efectos de manera aislada puesto que emergen en su articulación con las racionalidades políticas entendidas como “la codificación realizada post-factum de un cúmulo de medidas administrativas, económicas, sociales, educativas, entre otras” (Paulizzi & Milana, 2015, p. 362).

Para Rose (1999) las racionalidades políticas son campos o dominios discursivos y simbólicos, que atraviesan actores y agencias de poder” y que se caracterizan por poseer “un vocabulario común, cuyas disputas pueden ser organizadas por principios éticos transmisibles de unos a otros, por explicaciones lógicas, hechos compartidos y acuerdos significativos en torno a problemas políticos clave que se materializan en tecnologías de poder, las cuales buscan traducir el pensamiento en el dominio de la realidad (Miller & Rose, 1990) y se “expresan a través de procedimientos prácticos del ejercicio del poder” (Giovine *et al.*, 2014, p. 4). Asimismo, Cortés Salcedo (2013) subraya que “un gobierno supone una racionalidad, esto es, una forma de pensar estratégicamente cómo se ejerce” (p. 19). Por ello, para Castro- Gómez (2010) el binomio 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 las vemos, pero siempre están allí, pues sin ellas no podríamos hablar ni actuar (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 en Castro- Gómez, 2010, p. 31).

En otra dimensión analítica, las *tecnologías* suponen un grado de operacionalización del gobierno puesto que las racionalidades políticas pueden desplegarse localmente. Por ello, “racionalidades y tecnologías sólo son separables analíticamente” (Jódar & Gómez, 2007, p. 385). Como recuperan Giovine y Suasnabar (2013) las tecnologías refieren a “procedimientos prácticos que pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar, modelar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los sujetos, a efectos de lograr los fines que se consideran deseables” (p. 17). Para Graizer (2008) estos procedimientos se inscriben en “el ejercicio práctico del poder, la autoridad y dominio” (p. 7) y -restituyendo un planteo de Dean (1996)- sostiene que las tecnologías son formas concretas de ejercer el gobierno: “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” (Graizer, 2008, p. 10). Murillo (2009) sostiene que estas *tecnologías* de gobierno de los sujetos son producidas desde una multiplicidad de prácticas vinculadas a culturas diversas, “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)” (Murillo, 2009, p. 167).

Concebir a las políticas educativas como formas específicas de prácticas de gobierno (Popkewitz, 1994) o como parte de las *tecnologías* regularizadoras de la vida de las instituciones y los individuos (Foucault, 1990), nos permite un mayor grado de operacionalización para describir el despliegue de las artes de gobierno del sistema educativo y las escuelas (Giovine, 2012a). En la misma dirección, incentiva el interés por indagar en sus mecanismos prácticos de poder, posibilitando responder a cómo va siendo, cómo funciona, qué efectos genera, a través de qué técnicas y mecanismos de poder. En esas interacciones de las relaciones de poder es donde los discursos prácticos y sus regímenes de verdad construyen aquello que se define como *escuela, sujeto docente, estudiante*, entre otras. Es decir que, además de interrogarnos sobre qué principios regulan, por ejemplo al derecho a la educación, también observamos en cómo estos se fueron constituyendo y qué otros discursos prácticos fueron silenciados en dicho proceso de institución.

VI - Las políticas educativas son agenciamientos múltiples, difusos y complejos entre organismos estatales y fragmentos societales

En este apartado, queremos específicamente detenernos en resaltar el *carácter multirregulatorio* que presentan las políticas educativas en general y los efectos particulares que ello se expresa en las tramas, redes y dispositivos socioestatales.

Primeramente, los procesos de construcción de discursos políticos en tanto juego de poder, saber y subjetividad son parte misma de las relaciones sociales que los producen. Allí se inscriben la configuración de *problemas educativos*, que precisamente, serán aquellos que las políticas educativas buscan dominar. Si bien coincidimos en reconocer que el Estado (en sus diferentes niveles) aún concentra la capacidad de legislar y producir políticas, ciertamente ello no significa, tal como lo manifestamos anteriormente, que la producción de estas no esté afectada por entramados de disputas, resistencias, tensiones, acuerdos, negociaciones, sinergias, solapamientos y silenciamientos. Por lo tanto, aquello que estatalmente se oficializa en gran medida es el resultado de esos procesos históricos y dinámicos que marcan la trayectoria de las políticas. Ocurre lo mismo, como bien indicaran Ball *et al.* (2012) en los procesos de puesta en acto de las políticas donde allí se abre nuevamente ese campo de luchas y enfrentamientos por gobernar las respuestas en torno a su implementación.

En segundo lugar, hemos notado -a partir de nuestros trabajos- que estos procesos mencionados vienen produciendo efectos peculiares en el ámbito territorial. Así por caso, nos encontramos con que las políticas educativas componen redes y tramas socioeducativas (Giovine, 2012a) donde se pretende estimular y afianzar los procesos de filiación social no solo en el ámbito escolar, sino también más allá (y más acá) de este. Allí se encuentran una multiplicidad de actores estatales (nacionales, provinciales y municipales) de diferentes áreas gubernamentales con otros actores sociales (principalmente organizaciones sociales y comunitarias). En estas redes se busca producir socialmente una trama de protección para que ciertas poblaciones poblaciones 'en riesgo/ de riesgo' puedan asegurar su integración social y educativa, y en algunos casos restituirles derechos vulnerados (Giovine *et al.*, 2019).

Asimismo, tal como señala Aguirre (2021a), estas políticas educativas promueven un Estado activador de los sujetos sociales (Merklen, 2013) que fomenta la iniciativa y el emprendedurismo de las comunidades, trasladando la responsabilidad de la gestión de riesgos (Beck, 1998) a los individuos y las organizaciones sociales. Este enfoque se basa en discursos de empoderamiento, gestión social y capital social-comunitario, incentivando a las comunidades a asumir la educación y la construcción de su ciudadanía social en un contexto de vulnerabilidad. El Estado reduce su inversión y aparato burocrático, mientras las comunidades se responsabilizan por su destino en condiciones de precaridad, bajo la influencia de un Estado que promueve su auto-producción como sujeto social y de gobierno.

Como resultado final, aunque en permanente tensión y discusión, las políticas producen acciones socioeducativas con diferentes grados de organización e institucionalización donde se relacionan, de modos problemáticos, conflictivos, yuxtapuestos, contingentes, heterogéneos, sinérgicos e híbridos, diferentes materialidades, temporalidades, espacialidades, sentidos y regulaciones de raigambre comunitarias, o bien de procedencia estatal.

En el seno de estos entramados, también, aquí inscribimos otra característica vinculada con los modos de subjetivación (Foucault, 1991) que, sin ánimo de extendernos, re-orientan las conductas políticas de las organizaciones barriales y comunitarias en su relación con las políticas públicas y el Estado. Así hemos identificado que el marco de esta generación de políticas públicas (Kirchner, 2007; Kliksberg, 2005) donde se produce esa confluencia perversa (Danigno, 2004) entre retazos y restos de diversas experiencias y racionalidades políticas, las relaciones entre las organizaciones y movimientos sociales con el Estado han transitado un pasaje sinuoso del conflicto y la lucha reactiva hacia la asociación, complementariedad y corresponsabilidad en materia educativa, pero además sanitaria, medio ambiental, alimentaria, laboral y de promoción social.

Así, bajo estas condiciones el Estado postneoliberal (Sader, 2008) continuó poniendo en entre dicho el papel principalista del Estado en educación (Giovine & Correa, 2010) y descentralizó (de hecho y derecho) en estas comunidades su aseguramiento, a la vez que les impuso, mecanismos incesantes de *accountability*. De esta manera y según las condiciones y características que previamente explicitamos, entendemos a estas políticas socioeducativas como piezas centrales de *dispositivos socioestatales* (Aguirre, 2021a, 2022). Estos últimos los entendemos como una re-versión y actualización de las redes integración socioeducativas (Giovine, 2012a), puesto que en el caso de los dispositivos socioestatales, estos permiten considerar, por una parte, que efectivamente existe una relación compleja de discursos, materialidades, temporalidades, espacialidades que aportan tanto las agencias estatales como las organizaciones sociales en la producción y puesta en acto de las políticas. Estas últimas destinadas a gobernar las demandas y necesidades de las comunidades, especialmente aquellas en contextos de vulnerabilidad y precariedad donde diariamente se produce la vida social. Por otra, esta red socio comunitaria desempeña un papel clave en tanto dispositivo de gobierno (Agamben, 2014; Foucault, 2006) desde las cuales los sujetos comunitarios son afectados en la constitución de sus identidades y, más específicamente, en los modos de conducirse políticamente en los vínculos cotidiano con los organismos estatales.

Tanto las nociones de redes socioeducativas, tramas interactorales como dispositivos socioestatales hacen referencia a vinculaciones múltiples de ‘palabras y cosas’ que al relacionarse son productoras de tramas de poder/saber y, por ende, de gobierno. No entendemos que las espacialidades, materialidades y discursos son elementos que se adicionan como capas entre sí. Por el contrario, observamos que todos ellos pueden agenciarse unos con otros y en esos enredos (Barad, 2003, 2007) es donde adquieren la capacidad de afectar y ser afectado suficiente para producir el gobierno. Por ejemplo, una política educativa de terminalidad del nivel secundario involucra materialidades y regulaciones producidas por el Estado (currículum, régimen académico,

materiales didácticos, etc.), pero a la vez, puede coexistir y convivir con espacialidades, materiales, regulaciones locales y discursos políticos de organizaciones y movimientos sociales de un amplio y diverso espectro que, al conjugarse, pueden producir sinergias, tensiones, oposiciones, conflictos, superposiciones, acuerdos en el marco de relaciones sociales de poder.

En pocas palabras, las políticas educativas, en su carácter multirregulatorio, revelan la complejidad de los procesos de poder, saber y subjetividad que las configuran. Estas políticas, lejos de ser el producto exclusivo de la acción estatal, emergen de la interacción y el conflicto entre diversos actores sociales y gubernamentales. Las redes y tramas socioeducativas, así como los dispositivos socioestatales, ilustran cómo el Estado ha reconfigurado su rol, promoviendo la autogestión y la corresponsabilidad comunitaria. En este sentido resulta sumamente necesario incorporar una perspectiva analítica que reconozca la interdependencia y la hibridación de las múltiples racionalidades y actores involucrados, proporcionando un marco teórico robusto para entender y abordar los desafíos contemporáneos en la educación.

Reflexiones finales: ¿por qué Foucault en el estudio de las políticas educativas?

Recurrir a la caja de herramientas (neo) foucaultianas nos permite, por una parte, proseguir las discusiones en torno al campo teórico de la Política Educativa, al mismo tiempo que afianzar algunos elementos claves tendientes a complejizar el estudio de las políticas educativas.

En primer lugar el enfoque (neo) foucaultiano nos proporciona un marco conceptual para entender las políticas educativas como el resultado de complejas relaciones de saber, poder y subjetividad. A diferencia de las aproximaciones tradicionales que tienden a centrarse en la formulación y ejecución de políticas como actos unilaterales del Estado, esta perspectiva postestructuralista nos permite comprender que las políticas son producidas y transformadas por una red de actores y fuerzas que interactúan en el campo socioeducativo. Aquí, el poder no es algo que se posea, sino que se ejerce en una serie de prácticas y discursos que configuran tanto a los sujetos como a las instituciones. De este modo, Foucault nos ayuda a elucidar cómo las políticas educativas son, en realidad, el producto de una multiplicidad de saberes y relaciones de poder que operan en diversos niveles, desde lo estatal hasta lo local y desde lo local a lo estatal (sin que ello implique desconocer lo internacional globalizado), y cómo estas dinámicas producen subjetividades específicas en el ámbito educativo.

En segundo lugar, la importancia de reconocer la hibridación y pluralización de las formas de regulación en el campo educativo es otro aspecto crucial que el legado de Foucault nos ofrece para explorar en profundidad. En lugar de centrarse exclusivamente en el Estado como el único regulador, la perspectiva (neo) foucaultiana nos invita a observar cómo múltiples actores, tanto estatales como no estatales, participan en la regulación del campo educativo. Esto implica adoptar un enfoque multirregulatorio que capture la complejidad de las interacciones entre estos actores y que desplace al Estado del centro de la escena analítica para enfatizar en las heterarquías. Este descentramiento del Estado es esencial para comprender cómo las políticas educativas se constituyen en un entramado de relaciones y regulaciones que incluyen a organismos internacionales, ONGs, asociaciones locales, y otras formas de organización social que participan activamente en la configuración del campo educativo.

En tercer lugar, Foucault nos ofrece herramientas analíticas para abordar esos entramados múltiples como dispositivos socioestatales y redes de integración socioeducativa. Estos dispositivos/redes, que Foucault define como mecanismos a través de los cuales se ejerce el poder, no solo actúan como herramientas de regulación de las conductas, sino que también son fundamentales en la producción de nuevas subjetividades y prácticas sociales. En el contexto de las

políticas educativas esto es particularmente relevante, ya que nos permite entender cómo las políticas no solo imponen normas o directrices, sino que también moldean las subjetividades de los individuos y las comunidades, especialmente en contextos de vulnerabilidad incentivando la *empresarialización* de sí. Foucault y sus continuadores/as nos proporcionan las herramientas para analizar cómo estos dispositivos operan en la creación de nuevas formas de ser y actuar en el mundo, que es fundamental para entender el impacto complejo y con frecuencia sutil que las políticas educativas tienen en los ámbitos locales y comunitarios.

El cuarto lugar, la obra foucaultiana resulta indispensable en el análisis de las transformaciones de las racionalidades de gobierno. En la transición de una seguridad social basada en la responsabilidad estatal a una seguridad individual autoproducida, Foucault nos brinda un marco para entender cómo las políticas educativas están fomentando nuevas formas de autogestión y responsabilidad comunitaria. Este cambio en las racionalidades de gobierno redefine el rol del Estado en la educación, no como un proveedor/prestador exclusivo de servicios educativos o garante de derechos, sino como un facilitador que actúa dentro de un sistema donde el gobierno se vuelve un asunto diversificado y por lo tanto, la responsabilidad es compartida y distribuida entre múltiples actores. Esta perspectiva es clave para entender cómo las políticas educativas están reterritorializando el campo educativo, promoviendo la participación activa de los individuos y las comunidades en la gestión de su propia educación.

En quinto lugar, Foucault lega valiosos aportes para el estudio de lo social que, llevado al campo de la Política Educativa, se tornan sustanciales para comprender más complejamente las articulaciones entre el Estado y la sociedad civil en la producción y puesta en acto de políticas educativas. La perspectiva (neo) foucaultiana nos permite ver las políticas como el resultado de dinámicas de conflicto, colaboración y corresponsabilidad entre diversos sujetos individuales e institucionales. En lugar de ver al Estado como un actor monolítico y autónomo, Foucault nos invita a considerar cómo las políticas son producto de interacciones complejas e interdependientes donde el Estado, la sociedad civil y otros actores participan en la producción de resultados que son siempre contingentes y negociados. Esto es particularmente notable en el contexto actual, donde las políticas educativas frecuentemente emergen de procesos de consulta, negociación, mediación y conflicto entre diferentes actores, cada uno con sus propios intereses, lógicas de intervención y agendas.

Finalmente, Foucault nos ofrece una perspectiva potente para entender las políticas educativas en el contexto de una gubernamentalidad estatal en permanente crisis. En este marco, las comunidades y las organizaciones sociales emergen como actores clave en la gestión y resolución de problemas educativos. El pensamiento (neo) foucaultiano nos incita a repensar la política educativa como un campo en el que el poder se distribuye y se reconfigura constantemente, en lugar de ser simplemente ejercido desde un centro único. Esta visión es fundamental para entender cómo las políticas educativas están siendo transformadas en un contexto donde la pluralización de centros de regulación o la multirregulación y la mayor autonomización de las instituciones educativas están reconfigurando profundamente el campo educativo.

Referencias

Agamben, G. (2005). *Estado de Excepción* (1ra ed.). Adriana Hidalgo Editora.

Agamben, G. (2014). *Qué es un dispositivo. El amigo. La Iglesia y el Reino* (1ra ed.). Adriana Hidalgo Editora.

Aguilar Villanueva, L. (1993). *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno* (1ra ed.). Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.

Aguirre, E. G. (2021a). *Gobernar a través de la comunidad: transversalidad estatal, gubernamentalidad neoliberal y luchas por la escolarización de los movimientos sociales*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)].

Aguirre, E. G. (2021b). “Una propuesta que no podrás rechazar”: el discurso global de la participación comunitaria como tecnología político-educativa neoliberal. Los organismos internacionales y sus propuestas para la gestión escolar y educativa hacia finales del siglo XX. *V ENCUENTRO HACIA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA EN NUESTRA AMÉRICA*.

Aguirre, E. G. (2022). El gobierno como problema: ¿autonomía negativa, libertad gerenciada o contraconductas? Tramas socio estatales en la configuración de las Escuelas Públicas de Gestión Social. *Algarrobo-MEL. Revista En línea de la Maestría en Estudios Latinoamericanos*, 10, 1–23. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/mel/article/view/5526>

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. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n31.38796>

Aguirre, E. G. & Giovine, R. (2022). Las “nuevas” artes de gobernar el sistema educativo. La Política Educativa entre las comunidades postsociales, las redes de integración socioeducativas y el problema del gobierno. Una (re) visita a la configuración de la gestión social en Argentina. *I Jornadas de Investigación En Política Educativa*.

Aguirre, E. G., Murúa, A., Nievas, M., Olmos, S., Mecilla, J., Arroyo, A., Forti, C., Sánchez, M., & Fontela, N. (2023). Los dispositivos pedagógicos en tiempos del shock COVID-19: la gestión docente de la inclusión educativa en escuelas secundarias en contexto de pobreza urbana de los partidos de Tres de Febrero y San Miguel. *Informe Final*.

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1ra ed.). Nueva Vision.

Bacchi, C. (2009). *Analysin Policy: What's the problem represented to be?* (1st. ed.). Pearson.

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10–17.

Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy enactments in secondary schools* (1st. ed.). Routledge.

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* (2nd. ed.). Duke University Press.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e Organização Escolar* (1ra ed.). Universidade Aberta.

Bauman, Z. (2006). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil* (2da. Ed.). Siglo XXI.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad* (1ra ed.). Paidós.

- Becker, G. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago press.
- Benasayag, M. (2022). *¿Funcionamos o Existimos? una Respuesta a la Colonización Algorítmica* (1ra. ed.) Prometeo.
- Bobbio, N. (1996). *Estado, gobierno y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Bresser Pereira, L. C. & Cunil Grau, N. (1998). *Lo público no estatal en la reforma del estado* (1ra. ed.). Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra: La vidas lloradas* (1ra ed.). Paidós.
- Butler, J. & Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político* (1ra. ed.). Eterna cadencia editora.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado* (1ra. ed.). Paidós.
- Castel, R. (2003). *La inseguridad social ¿qué es estar protegido?* (1ra ed.). Titivillus.
- Castells, M. del C. (2015). Volver a leer las prácticas. Michel Foucault, otras lecturas posibles. *Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación*, 11(10), 269–280. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i10.236>
- Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa Revista de Humanidades*, 6, 153–172. <https://doi.org/10.25058/20112742.290>
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault* (1ra. ed.). Siglo del Hombre Editores- Pontificia Universidad Javeriana- Instituto Pensar.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores* (1ra. ed.). Siglo XXI editores.
- Corcini Lopes, M., & Dal'Igna, M. C. (2012). Subjetividade docente, inclusão e gênero. *Educação & Sociedade*, 33(120), 851–867. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302012000300011>
- Danigno, E. (2004). Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. En A. Grimson (Comp.), *La cultura en las crisis latinoamericanas* (1ra. ed., pp. 195–217). CLACSO.
- De Marinis, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). *Papeles Del CEIC*, #15. <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/15.pdf>
- Dean, M. (1996). Putting the technological into government. *History of the Human Sciences*, 9(3), 47–68. <https://doi.org/10.1177/095269519600900303>
- Deleuze, G. (1987). *Foucault* (1ra. ed.). Paidós Studio.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis Revista Latinoamericana*, 13, 1–7. <papers3://publication/uuid/A7A492B6-0BD2-474E-A632-2AA3BCB2A22D>
- Díaz, E. (1995). *La filosofía de Michel Foucault* (1ra. ed.). Biblos.
- Dussel, I. (2012). La disciplina y el poder en la escuela: una lectura desde Foucault. En A. Furlan (Ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 144–174). Siglo XXI Editores.
- Dussel, I. (2016). El “efecto Foucault” en educación: Notas sobre los usos, malas lecturas y relecturas de un pensamiento. En E. Langer y B. Buenaventura (Eds.), *Usos y perspectivas de Foucault*

en la educación a 30 años de su muerte. Del gato gris ediciones- Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín; Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Dussel, I. (2020). Foucault y la historia de la escolarización: presupuestos teóricos y debates historiográficos. *Cadernos de História Da Educação*, 19(2), 345–359. <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-5>

Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber* (6ta. ed.). Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1985). *Saber y verdad* (1ra.ed.). Ediciones La Piqueta.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo: y otros textos afines* (1ra. ed.). Paidós.

Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder* (1ra. ed.). Carpe Diem ediciones.

Foucault, M. (1999). *Estrategias del poder. Obras esenciales: Vol. II* (1ra. ed.). Paidós.

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)* (2da. reimp). Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (1ra. ed.). Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)* (1ra ed.). Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007a). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber* (13ra. ed.). Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007b). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)* (1ra. ed.). Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France: 1982-1983* (1ra. ed.). Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida* (1ra. ed.). Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault? sobre la arqueología y su método* (1ra. ed.). Siglo XXI editores.

Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos. Curso en el Collège de France (1979-1980)* (1ra. ed.). Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2016). *Sexualidad y Política: escritos y entrevistas 1978-1984* (1ra. ed.). El cuenco de plata.

Gago, V. (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular* (1ra. ed.). Tinta Limón.

Giovine, R. (2008). *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)* (1ra. ed.). Editorial Stella.

Giovine, R. (2012a). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas* (1ra. ed.). Editorial UNQUI.

Giovine, R. (2012b). Escuelas y barrios cercados: entre la contención social y la contención educativa. *Pro-Posições*, 23(1), 27–42. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100003>

Giovine, R. (2015). La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas. En C. Tello (Ed.), *Los objetos de estudio de la Política Educativa*. (pp. 105–125). Autores de Argentina.

Giovine, R. (2016a). El oficio de enseñar política educativa: desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de formación docente universitaria en Argentina. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa*, 1(2), 451–476.

Giovine, R. (2016b). Inicios de juego y análisis político- educativos. En E. Langer y Buenaventura (Eds.), *Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte* (1ra. ed., pp. 35–47). Del gato gris ediciones- Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín; Unidad Académica Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Giovine, R., Bianchini, M. L., Martignoni, L. & Suasnábar, J. (2014). Pobreza y redes socioeducativas en los barrios. *Actas Pre Alas Patagonia 2014. Estado, Sujetos y Desigualdad En América Latina*.

Giovine, R., & Correa, N. (2010). De la subsidiariedad a la principalidad del Estado en la reforma educativa en este nuevo siglo. *VI JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA*.

Giovine, R., Garino, D. & Correa, N. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 1(33), 75–90. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-94852023000100075&script=sci_arttext#fn1

Giovine, R., & Martignoni, L. (2014). Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y las prácticas de inclusión educativa. En M. A. Corbalán (Ed.), *La cultura al poder* (1ra. ed.). Biblos.

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). *Praxis Educativa*, 14(2), 432–450. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.002>

Giovine, R. & Suasnábar, J. (2013). Desandando caminos: propuestas para un análisis político de los textos legales educativos. En M. de L. Tello, Cesar Geronimo; Pinto de Almeida (Ed.), *Estudios epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional* (pp. 1–24). Editora Mercado de Letras.

Gordon, C. (2015). Racionalidad gubernamental: una introducción. *Nuevo Itinerario*, 10(10), 1. <https://doi.org/10.30972/nvt.0101709>

Graizer, Ó. L. (2008). Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 2, 47–62.

INDEC. (2024). Condiciones de vida. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos (Segundo semestre de 2023). *Informes Técnicos* (Vol. 8, Issue 7).

Jódar, F. & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381–404.

Kirchner, A. (2007). *Políticas sociales en Acción. La bisagra* (1ra. ed.). Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Kliksberg, B. (2005). Hacia un nuevo perfil del Estado en América Latina: los cambios en las percepciones y las demandas de la ciudadanía. *Revista Del CLAD Reforma y Democracia*, 32, 1–24.

- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad* (1ra. ed.). Traficante de Sueños.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In C. Tello (Ed.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. (1ra. ed., pp. 25–42). Autores de Argentina.
- Martignoni, L. & Giovine, R. (2020). Políticas, prácticas socioeducativas y escuelas secundarias. En D. Pinkasz y N. Montes (Eds.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (1ra. ed., pp. 237–300). FLACSO ARGENTINA-EDICIONES UNGS.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen, & N. Murard (Eds.), *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (1ra. ed., pp. 45–87). Paidós.
- Miller, P. & Rose, N. (1990). Governing economic life. *Economy and Society*, 19(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/03085149000000001>
- Morey, M. (2000). Introducción. En M. Foucault (Ed.), *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (1ra. ed.). Alianza Editorial.
- Murillo, S. (2009). De la sacralidad del Estado a la sociedad civil. Mutaciones en las tecnologías de gobierno. *Psicoperspectivas*, VIII (2), 166–192. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol8-issue2-fulltext-69>
- O'Malley, P. (2007). Experimentos en gobierno: Análíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 151–171.
- Oszlak, O. (2001). El estado transversal. *Encrucijadas*, 1(6), 1–12.
- 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>
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103–137.
- Raffin, M. (2018). La noción de política en la filosofía de Michel Foucault. *Hermenéutica Intercultural Revista de Filosofía*, 29, 29–59. <https://doi.org/10.29344/07196504.29.1295>
- Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago*, 29, 25–40.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom* (1st. ed.). Cambridge Press
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social?: Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 113–152.
- Rose, N., O'Malley, P. & Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio Nueva Época: Revista Digital Del Centro de Investigaciones y Estudios Sobre Cultura y Sociedad*, 8, 113–152. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n8.2042>
- Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo En América Latina* (1ra. ed.). Ediciones CTA-CLACSO.

Salcedo Cortes, R. (2013). La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa. En R. A. Cortés Salcedo y D. L. Marín-Díaz (Eds.), *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas* (1ra ed.). IDEP.

Suasnábar, J. (2012). El estado en las leyes educativas argentinas del siglo XXI: estructuras y sentidos. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 22(1), 261–276.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. & Varonne, F. (2008). Análisis y gestión de políticas públicas (1ra. ed.). Editorial Ariel.

Tagliabue, A. (2020). *Redes de Integración Socioeducativa Políticas territoriales para la finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs) en Argentina* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - sede académica argentina].

Tello, C. (2022). ¿Es el Estado el objeto de estudio de la política educativa? Contextualizaciones histórico-epistemológicas. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa*, 7, 1–26. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.7.20137.003>

Veyne, P. (2009). *Foucault: Pensamiento y vida* (1ra. ed.). Planeta.

Zibechi, R. (2012). Los movimientos sociales como espacios educativos. En M. Á. Encina Ávila (Ed.), *Autogestión* (pp. 164–169). Colectivo de ilusionistas sociales.

Recibido: 01/07/2024

Versión corregida recibida: 28/08/2024

Aceptado: 30/08/2024

Publicado online: 06/09/2024