



Gestión social educativa en Argentina: análisis del primer informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social, 2021

Educational Social Management in Argentina: analysis of the First Report of the National Survey of Community Educational, Cooperative and Social Management Experiences, 2021

VICENTE, María Eugenia¹

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. *RELAPAE*, (20), pp. 162-175.

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar el Primer Informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social, de Argentina. Los datos del Informe fueron relevados por la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa y la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria, entre noviembre de 2020 y abril de 2021. Fue publicado por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina en 2021. Se trata del primer relevamiento efectuado sobre un universo heterogéneo de instituciones y organizaciones de gestión social, luego de su reconocimiento formal por la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006). Metodológicamente, se trabajó con los datos del Primer Informe Nacional, provenientes de una muestra de 285 experiencias de 17 jurisdicciones del país, emplazados en su mayoría en el ámbito urbano. Estos datos fueron interpretados a partir de documentos oficiales y de bibliografía especializada en el tema, seleccionados a partir de una revisión bibliográfica. La interpretación de los datos del Informe se llevó a cabo a través de las siguientes dimensiones de análisis: los grados de formalización, el sector de gestión, las trayectorias escolares y la estructura organizacional. Finalmente, se exponen las conclusiones que exponen los principales hallazgos del análisis, lo que nos permite construir algunas ideas sistematizadas sobre el tema de Gestión Social Educativa en Argentina.

Palabras Clave: Gestión social educativa, experiencias educativas, sectores de gestión, trayectorias educativas, grados de formalización, estructura organizacional.

Abstract

The article aims to analyze the First Report of the National Survey of Community Educational Experiences, Cooperatives and Social Management, of Argentina. The data from the Report were collected by the National Directorate of Educational Evaluation, Information and Statistics and the Directorate of Cooperative and Community Education Experiences, between November 2020 and April 2021. It was published by the Ministry of Education of the Argentine Nation in 2021. This is the first survey carried out on a heterogeneous universe of social management institutions and organizations, after their formal recognition by the National Education Law No. 26,206 (2006). Methodologically, we worked with data from the First National Report, coming from a sample of 285 experiences from 17 jurisdictions in the country, mostly located in urban areas. These data were interpreted from official documents and specialized bibliography on the subject, selected from a bibliographic review. The interpretation of the Report data was carried out through the following dimensions of analysis: the degrees of formalization, the management sector, the scholar trajectories and the

¹ Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina/ eugevicente@yahoo.com.ar / <https://orcid.org/0000-0003-0748-678X>

organizational structure. Finally, the conclusions that expose the main findings of the analysis are presented, which allows us to build some systematized ideas on the topic of Educational Social Management in Argentina.

Keywords: educational social management, educational experiences, management sectors, educational trajectories, degrees of formalization, organizational structure.

Introducción

En 2006, la Ley Nacional de Educación reconoce legalmente a la Gestión Social y la Gestión Cooperativa en Argentina, junto con las opciones de gestión privada y estatal. Este reconocimiento inaugura y desafía a pensar en un abordaje que no se limita a las concepciones clásicas sobre gestión educativa del modo como la investigación abordaba el objeto históricamente de modo bimodal, privado o estatal. Entre 2020 y 2021, la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, y la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria realizan el primer relevamiento de experiencias educativas con motivo de visibilizar el conjunto disperso y heterogéneo que se presenta bajo la denominación “Gestión Social Educativa”, en territorio nacional².

Este conjunto disperso y heterogéneo, según Acuña y Ojeda (2017), se constituye de experiencias educativas que irrumpen en aquellas lógicas escolares que se presentan como ecuanímes, rectas y, por lo tanto, discursivamente “correctas”. Por ello, Acuña y Rivas Flores, (2019) señalan que discutir sobre el hacer escuela, desde otro formato, colabora con la comprensión de los modos que despliegan las instituciones para dar respuestas a las múltiples demandas que atraviesan a la educación.

En este sentido, el artículo tiene como objetivo analizar el Primer Informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social publicado por el Ministerio de Educación en 2021. La interpretación de los datos del Informe se desarrolla a partir de aportes especializados en el tema que fueron seleccionados a través de una revisión bibliográfica.

A continuación, el desarrollo del artículo organiza su recorrido en cuatro apartados. En el primer apartado, construido en base a un criterio de tipo contextual y normativo, se presenta el momento histórico de mayor surgimiento de la Gestión Social Educativa y las legislaciones que le dieron visibilidad a comienzos del siglo XXI. Este primer apartado sirve de encuadre para presentar un segundo apartado, sobre la estrategia metodológica, donde se explica cuáles son las fuentes de información con las que se trabajaron. Particularmente, constituidas de la información brindada por el Relevamiento que es interpretada a través de la bibliografía especializada sobre el tema. Como así también, se explicitan las dimensiones de análisis que permitieron encontrar nodos conceptuales para intentar aproximarnos a la comprensión de la Gestión Social en el campo educativo. Posteriormente, en un tercer apartado, de desarrollo, se exponen distintos puntos de lectura sobre la gestión Social Educativa en relación con: los grados de formalización, el sector de gestión, las trayectorias escolares y la estructura organizacional. Finalmente, en un cuarto apartado, se arriban a las conclusiones que nos permiten construir ideas sistematizadas sobre el tema.

Contexto social y normativo

Según Ampudia y Elisalde (2015), en América Latina, la historia de los movimientos y alternativas populares se generaron del propio sistema capitalista y de las necesidades de reproducción de su fuerza de trabajo. Las condiciones de vida de las grandes urbes se caracterizan por profundos problemas y déficits en las necesidades básicas como salud, vivienda y educación; y es especialmente en estos campos, en los que se detectan las mayores carencias de las clases populares. Esta realidad evidencia la creciente incapacidad de la organización capitalista de asegurar la producción, distribución y gestión de los medios de consumo necesarios para la vida cotidiana de los habitantes. El campo educativo, acorde a los aportes de Tiramonti (2005), no quedó por fuera de la precarización general, y se expresó en profundas desigualdades, traducido en el aumento de los excluidos de las escuelas, el ascenso del analfabetismo, la repitencia, el desgranamiento, la sobreedad y el abandono escolar.

Particularmente en Argentina, en la década de los 90, Elisalde y Acri (2019) señalan que las reformas aplicadas bajo lineamientos neoliberales por el Banco Mundial y organizaciones tecnocráticas multinacionales impulsaron un proceso de “reforma por arriba” con una definitiva incidencia en el tradicional sistema educativo. Puciarrelli (1999) sostiene que estos lineamientos políticos configuraron una sociedad caracterizada por procesos de “individualización del trabajo” y de “fragmentación social”. Al respecto, el desgranamiento de la clase obrera y de descomposición de la clase media es lo que se denominaría la “individualización del trabajo”. El crecimiento y complejización de ocupaciones que, por su

² El Informe de relevamiento menciona bajo la denominación “Gestión Social o cooperativa”, de modo indistinto, a las distintas experiencias educativas relevadas. Es por ello que, a los fines del presente artículo, utilizaremos la expresión “Gestión Social Educativa”, ya que no se puede distinguir los datos de cada una.

propia naturaleza, no permitieron fundar en algún tipo de experiencia económica-laboral compartida, algún tipo de identificación de intereses comunes y de sensación de pertenencia a un grupo social con historias y conductas comunes y semejantes. Por ello, la disgregación de las clases sociales tradicionales se presentaba como dispersión y "fragmentación social", e imposibilidad de ocupar los espacios dejados vacantes con los nuevos agrupamientos sociales potencialmente reemplazantes. Los sectores populares se vuelven de, ese modo, mucho más heterogéneos, con pérdida de centralidad, de dispersión, y de fragmentación.

En este contexto de la década de los 90, en el plano educativo, Feldfeber (2009), señala que el Ministerio de Educación enarbó un discurso basado en la autonomía institucional y en la responsabilización por los resultados educativos que se articuló con los viejos mecanismos de funcionamiento centralizados y burocráticos del sistema. Esto devino en la instalación de mecanismos de regulación central a la vez que se desreguló la responsabilidad por el sostenimiento directo del sistema y por sus resultados. Así, cuando se trató de implementar la reforma, el gobierno central presionó a las provincias para imponer sus criterios, pero, en nombre del federalismo, éstas quedaron libradas a su suerte para garantizar el sostenimiento del sistema.

Para el año 2000, Areal y Terzibachian (2012) sostienen que el modelo neoliberal expuso signos de agotamiento y, a comienzos de esta década, la Argentina se sumió en una crisis económica y social que acabó por derrumbar la legitimidad de todas las instituciones. El Estado había dejado de ser garante del bien común y el mercado se había mostrado incapaz de constituirse en espacio articulador de los intereses de la sociedad. Las políticas neoliberales de los noventa, plasmadas en los procesos de privatización, flexibilización laboral y achicamiento del Estado, junto con la individualización del trabajo y la fragmentación social, señaladas anteriormente, generaron una tensión social que encontraría su válvula de escape en las revueltas del 20 y 21 de diciembre de 2001, las cuales culminaron con la salida anticipada del entonces presidente Antonio De la Rúa.

Naidorf et. al (2015) advierten que, en el año 2001, se llegó a una saturación de estos problemas teniendo como corolario una triple crisis -económica, política y social- en el último mes de ese año. Si bien la sociedad en su conjunto se vio afectada por este modelo económico, los sectores populares fueron particularmente perjudicados, principalmente por la ausencia del Estado en áreas clave para el desarrollo social, como la salud, la educación y el trabajo.

En este sentido, y como manifestación de un conjunto de protestas, Carli (2003) señala que, bajo la consigna "que se vayan todos", la sociedad civil comenzó a reconstruir las redes sociales que el neoliberalismo se había encargado de desarticular, con el objetivo de generar otras instancias de coordinación y gestión desde las bases. Los vecinos se organizaron en asambleas barriales; se recuperaron espacios de trabajo arrasados por la crisis y se les otorgó una nueva lógica de funcionamiento, siendo un caso testigo las fábricas recuperadas; se conformaron diversos movimientos sociales y se desarrollaron nuevas prácticas contraculturales. En el mencionado escenario de crisis generalizada, se amplió el espectro de experiencias educativas de tipo comunitario. La crisis social impulsó el desarrollo de comedores infantiles en respuesta al problema del hambre, así como también de experiencias educativas ligadas con emprendimientos laborales.

Al respecto, Alonso Brá (2015) sostiene que esta nueva configuración político-social, a la que, generalmente, se alude como post-reforma y que se situaría nacionalmente a partir del estallido social de 2001-2002, con cambios muy significativos en la política pública a partir de 2003, puede considerarse consecuencia de la drasticidad y el alcance de las transformaciones sociales de aquel período de ajuste estructural. Con una equivalente intensidad emergió un dinamismo político-social de nueva naturaleza, el que habitualmente es considerado en términos de la consolidación de los movimientos sociales en el país, estructurados a partir de diversos tipos cuestiones y adoptando diferentes configuraciones políticas y organizativas.

En el plano educativo, según datos de Acosta et al. (2020), para el 2001, un 17% de los jóvenes de 14 a 17 años del país se encontraban en una situación de exclusión educativa - jóvenes que no asistían a la escuela y no habían alcanzado a completar el nivel secundario- y un 24% de vulnerabilidad de jóvenes que asistían a la escuela y cursaban en años inferiores a los que les correspondería teóricamente según su edad, sea por efecto de la repitencia, la deserción temporal y/o el ingreso tardío al sistema educativo. Estas dos situaciones permiten concluir que 4 de cada 10 jóvenes de Argentina se encontraba en una situación educativa de exclusión o vulnerabilidad.

Elisalde (2022) señala que los efectos de "expulsión" de las escuelas de grandes masas de niños, jóvenes y adultos, tuvo como consecuencia la resistencia a este proceso que encontró en los movimientos sociales un rol ciertamente activo. Fue el caso de aquellos que rápidamente advirtieron el carácter (des)formador de las prácticas educativas del Estado neoliberal y sus reformas. A partir de allí, se lanza a presionar, reclamando más y mejor educación, en algunos casos, y en otros apelando a nuevas estrategias autogestionarias que dieran cuenta de la educación que el Estado les había negado (o precarizado).

En este contexto, Alonso Brá (2015) indica que la educación mirada desde nuevas prácticas y organizaciones político-sociales, supone una noción de universalización que contiene su contrario: la diferencia y la diversificación, tanto respecto de qué se considera una práctica educativa válida, como respecto de quiénes se educan, en su composición heterogénea. Un sentido de lo universal que ya había mutado en los 90 desde las políticas de ajuste y que hacia los 2000, en este período post-reformista, es asumido también por los sectores populares. De tal manera que, sólo cuando esta diferenciación y diversificación (del significado de la educación y de sus legítimos agentes) es apropiada por los intereses populares y se expresa en las intervenciones estatales (a partir del 2003 aproximadamente), termina de abrirse la posibilidad de que exista una gestión social y cooperativa reconocida.

Según Rosenberg (2015), si bien la tradición de las escuelas de gestión social puede rastrearse varias décadas atrás, es en 2001, cuando, según datos del Ministerio de Educación de la Nación (2022), se originan alrededor del 75% de escuelas de gestión social. Al respecto, es de advertir que, en sus inicios, las diferentes experiencias, proyectos y escuelas no se definieron inicialmente bajo la categoría de “gestión social”, siendo que es en la actualidad que se agrupan bajo dicha nomenclatura. Hasta el 2006, retomando a Rosenberg (2015), las escuelas de gestión social no estaban contempladas por la Ley Federal de Educación (1993) y para poder funcionar y otorgar títulos oficiales debían camuflarse bajo la normativa de las instituciones escolares privadas, aunque su lógica de funcionamiento fuera diametralmente opuesta.

En 2006, la Ley de Educación Nacional vigente (n° 26.206), avanzó en su reconocimiento como un tipo de gestión escolar que forma parte del sistema educativo argentino, junto con las escuelas de gestión estatal y privada. La Ley señala, en sus artículos 13 y 14, que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social. Y que es el Sistema Educativo Nacional el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Este conjunto lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

De todos modos, Rosenberg (2015) advierte que, más allá que el Artículo 13 de la Ley Nacional de Educación reconoce y autoriza a las escuelas de gestión social a la par de los establecimientos de gestión estatal y privada, las escuelas de gestión social, aún hoy, constituyen un universo tan grande como heterogéneo. Al respecto, Aguirre (2021) señala que si bien se coloca el énfasis en la cuestión de la acreditación oficial, lo que en realidad se exhibe es la compleja y controvertida relación entre el Estado, los heterogéneos sectores de la sociedad civil, y las experiencias y proyectos que impulsan las comunidades de las Escuelas de Gestión Social que incluso ha llevado a las jurisdicciones y diversos actores del ámbito educativo a afirmar que el desarrollo de estas experiencias educativas no debe amenazar el equilibrio o la integridad del sistema educativo.

En este sentido, Chavez et al. (2016) señalan que su heterogeneidad se evidencia en dos aspectos principales. En primer lugar, existen distintos orígenes y condiciones en que fue gestada cada escuela como también diversas trayectorias que hacen que se diferencien entre sí. Algunas surgieron promovidas por organizaciones sociales o populares, otras por padres y maestros que pensaron que el modo de cambiar la escuela era modificando la relación entre los trabajadores, otras fueron creadas por la autogestión de vecinas y vecinos de un barrio o una localidad, están aquellas que son asociaciones civiles y fundaciones sin fines de lucro, algunas iniciaron como escuela privada y después adquirieron la forma legal de cooperativas al recuperar la institución por sus propios trabajadores y trabajadoras, entre otros. En segundo lugar, en ese amplio y diverso entramado existen algunas divergencias referidas a posicionamientos ideológicos, políticos y organizativos, al proyecto político-pedagógico y a su vinculación con el Estado. Según su trayectoria y la prioridad que subrayan en su trabajo, algunas escuelas han avanzado más en fortalecer la autogestión y las formas democráticas para la toma de decisiones, otras han reforzado y profundizado la articulación con el territorio a través de impulsar proyectos que promuevan un vínculo estrecho con la comunidad en donde se inscriben, y otras se destacan más por desarrollar una propuesta pedagógica que sea afín con su forma de gestión.

En 2021, la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, y la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria, entre noviembre de 2020 y abril de 2021, realizan un relevamiento de datos y sistematización de esta heterogeneidad de las Escuelas de Gestión Social, cuyos resultados fueron publicados en el “Primer Informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social”, por el Ministerio de Educación de la Nación. Según consta en el Informe, el propósito de este relevamiento fue visibilizarlas y obtener información exhaustiva sobre el universo vasto y heterogéneo de propuestas y actividades educativas, culturales, deportivas y artísticas llevadas adelante por diversos actores de la comunidad, como movimientos sociales, cooperativas, redes de docentes, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil y organizaciones sin fines de lucro.

Al mismo tiempo, es de advertir, que el Informe menciona bajo la denominación “Gestión Social o cooperativa”, de modo indistinto, a las distintas experiencias educativas relevadas. Es por ello que, a los fines del presente artículo, utilizaremos la expresión “Gestión Social Educativa”, ya que no se puede distinguir los datos de cada una, en el informe mismo. Este documento, objeto de interés del presente artículo, es indagado en relación a un conjunto de dimensiones que nos permiten advertir ciertas características de la Gestión Educativa Social que, como hemos adelantado, versan en torno de: los grados de formalización, el sector de gestión, las trayectorias educativas y la estructura organizacional. Habiendo realizado un recorrido contextual y normativo introductorio desde donde contar cuáles son los antecedentes del Relevamiento, a continuación, se expone el diseño metodológico desarrollado para alcanzar el objetivo planteado.

Estrategia metodológica

El estudio que expone el artículo se inscribe en la investigación denominada “Pedagogía, sujetos, experiencias y saberes: producción de teoría e intervenciones del campo pedagógico en los umbrales del siglo XXI”, desarrollado entre los años 2022- 2025, financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en Argentina, y cuyo lugar de ejecución es el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Dicha investigación se propone problematizar la producción de conocimiento sobre las prácticas educativas desde una mirada reflexiva que permita sistematizar y analizar la producción teórica y empírica referida a problemáticas pedagógicas de sujetos y nuevas temáticas surgidas en el campo de las Ciencias de la Educación. En este marco, el objetivo del presente trabajo es analizar el Primer Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social, de Argentina, que permita una aproximación al tema sobre Gestión Social Educativa.

El enfoque metodológico adoptado es de tipo cualitativo, orientado a encontrar vinculaciones y significaciones entre fuentes de datos y aportes bibliográficos en torno de las características de la Gestión Social Educativa en Argentina. Así, se tomó la decisión metodológica de retomar los datos ofrecidos por el Informe, constituyéndose en datos secundarios a los fines de este estudio. Según Bazzano y Montero (2016), los datos secundarios se caracterizan por no haber sido elaborados para responder a los propósitos específicos del presente trabajo, sino que corresponden al registro de una observación realizada en contextos de producción diferentes a los cuales se los pretende inscribir en esta oportunidad. Entonces, para que dichos datos formen parte de un corpus de estudio, primero, se llevó a cabo una lectura del documento orientada a encontrar ideas/conceptos que yacen en dicho documento para su caracterización y, luego, interpelados analíticamente a partir de aportes especializados sobre el tema.

En este marco, se trabajaron con las siguientes fuentes de datos:

I) *Documento “Primer informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social”*: este relevamiento fue desarrollado por la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, y la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria, entre noviembre de 2020 y abril de 2021, cuyos resultados fueron publicados en 2021 por el Ministerio de Educación de la Nación. Los datos que brinda el informe, retomados en este artículo, son: grados de formalización (formal/no formal), sector de gestión (estatal/privado), niveles y modalidades que abarcan en el sistema educativo, e instituciones y organizaciones que desarrollan las propuestas de gestión social. Dichos datos se basan en una muestra de 285 experiencias de 17 jurisdicciones del país, emplazados en su mayoría en el ámbito urbano.

II) *Aportes bibliográficos*: se utilizó bibliografía especializada sobre el tema que permitió interpretar los datos del Informe previamente mencionado. El procedimiento metodológico en la selección y revisión bibliográfica respondió a las siguientes etapas (Peña, 2022):

II.1.) Recopilación del material bibliográfico: en buscadores académicos en línea como Dialnet, Google Académico; redes académicas, como Researchgate; bibliotecas electrónicas como Scielo; portales de acceso, como el Repositorio Institucional CONICET Digital y en revistas indizadas en Open Access como Redalyc, se procedió a recuperar aquellos textos que respondían, principalmente, al siguiente filtro de búsqueda: “Palabras clave en español sobre el tema: Gestión Social Argentina/Gestión Social Educativa”.

II.2.) Revisión y selección de publicaciones: se procedió a la selección de 16 artículos y documentos oficiales (normativas) que respondían a las palabras clave de búsqueda. Dichos textos fueron seleccionados porque respondían a los siguientes criterios:

Pertinencia: el contenido de los textos seleccionados guarda correspondencia y adecuación con los datos que brinda el Informe, siendo de utilidad para aportar a las diferentes dimensiones de análisis.

Organización: es posible reunir en torno de las dimensiones de análisis, de modo coherente y sistemático, un conjunto ordenado de información al respecto.

Argumentación: las publicaciones seleccionadas ofrecen un sustento teórico que permite informarse con mayor detalle sobre los datos del Informe.

Temporalidad: los años de publicación de los textos y documentos seleccionados abarcan desde 1989 hasta 2021, con el objeto de retomar las conceptualizaciones que aporten al tema en diferentes períodos de tiempo.

Los datos del Informe y la bibliografía especializada se vinculan a través de las siguientes dimensiones de análisis:

1) *Sobre los grados de formalización escolar:* los datos nos ofrecen una primera aproximación para caracterizar a la gestión social. Las experiencias educativas de gestión social relevadas en el Informe incluyen ambas modalidades, por lo que proponemos pensarlas bajo conceptos que integren tanto el grado formal como informal, pero sin perder de vista la dimensión social de la gestión educativa. A partir de aquí, se despliega un conjunto de argumentos de fuentes bibliográficas que permite recuperar la razón social de la gestión, más allá de los grados bimodales de gestión tradicional.

2) *Sobre el sector de gestión educativa:* entre las experiencias educativas relevadas, encontramos experiencias tanto de gestión estatal, como privada, que configuran la Gestión Social. Para intentar comprender esta convivencia de sectores de gestión en el campo educativo, se despliega un conjunto de conceptualizaciones orientadas a reconocer la necesidad de avanzar sobre la concepción bimodal de la escuela (estatal/privado) para instalar la comprensión de la Gestión Social Educativa desde su componente social a través de reponer el papel específico de la escuela en la sociedad.

3) *Sobre las trayectorias escolares:* según los datos relevados, las experiencias educativas relevadas se inscriben en un amplio registro de niveles y modalidades del sistema educativo por los que tienen lugar los tránsitos escolares, comprendiendo desde 0 años hasta la Educación de Jóvenes y Adultos. Sobre esta dimensión, las conceptualizaciones al respecto cuestionan la idea de trayectorias definidas como un proceso lineal, una secuencia culturalmente establecida y socialmente reproducida. En este sentido, se repone el concepto propuesto por Ampudia (2007), de "identidad migrante por circulación" (p. 13), que permite un acercamiento real a las trayectorias de niños, jóvenes y adultos por el sistema, en el marco de las experiencias socio educativas de la Gestión Social.

4) *Sobre las estructuras organizacionales:* según consta en el informe de relevamiento, el universo de instituciones y organizaciones donde se desarrollan las propuestas de gestión social educativa es heterogénea, llevadas a cabo por diversos actores de la comunidad: movimientos sociales, cooperativas, redes de docentes, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil y comunitarias, entre otros. Al respecto, con motivo de avanzar en la construcción de criterios comunes para la comprensión de las estructuras sobre las que se desarrollan las múltiples experiencias educativas, los aportes bibliográficos cuestionan a las estructuras burocráticas tradicionales escolares. En este punto, se despliega la idea de "demanda" como organizador social y popular para intentar comprender la Gestión Social Educativa en términos organizacionales.

En este marco, la agenda teórica que orienta a este trabajo parte del reconocimiento de la educación, en términos de Rodríguez (2013), como un proceso que no se encuentra ni determinado por otros planos (como el político o el económico), ni tampoco es aislable de modo autónomo del conjunto de lo social. Es por ello, que hemos realizado el recorrido contextual y normativo donde se inscribe la producción de datos y conocimiento, que se analizan en este artículo, respecto de la gestión social educativa. Asimismo, el presente estudio también abona a la línea de comprensión aportada por Buenfil Burgos (1997), que entiende a la educación como una práctica que se produce en múltiples modos y espacios de la compleja trama social, donde la gestión educativa tiene lugar. Se abre así un campo diferente, no solo porque habilita el estudio de amplios espacios de lo social, sino porque permite desnaturalizar el relato de construcción de los sistemas de instrucción pública centralizados y estatales, y hacer visibles las múltiples dimensiones que traman diferentes modos de hacer escuela. En función de ello, hemos de desplegar el conjunto de dimensiones de análisis mencionadas anteriormente, que permiten una aproximación al complejo, heterogéneo y diverso universo de organizaciones que desarrollan la práctica educativa a través de la gestión social.

Desarrollo

Los grados de formalización escolar y las experiencias educativas

Los datos del Informe:

En 2021, de los 285 casos relevados en Argentina, en el informe publicado por el Ministerio de Educación de la Nación (2021), de los cuales 93 experiencias declaran que el 67% corresponden a la educación no formal y el 33% a la educación formal³. Estos datos nos ofrecen una primera aproximación para caracterizar a la gestión social. Se trata de la convivencia de grados de formalización en las propuestas relevadas, tanto formales como informales.

Análisis de los datos del Informe:

Sobre los grados de formalización escolar, acorde a los aportes de Sirvent, et. al. (2010), si bien se reconoce la complejidad y especificidad de las experiencias educativas que incorporan distintos grados de formalización en su conjunto heterogéneo, dichas experiencias responden a tres dimensiones: la sociopolítica, la institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje.

La dimensión sociopolítica refiere a la relación educativa con el Estado, en el marco de las políticas públicas y la legislación; las reglamentaciones, que regulan el funcionamiento de la experiencia. La dimensión institucional refiere al contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, qué tipo de institución es y cuáles son sus fines y objetivos. Finalmente, la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje refiere a la interrelación entre aquel que enseña, quien aprende y el contenido.

La comprensión del mayor o menor grado de formalización en cada una de estas dimensiones puede aplicarse ya sea a los hechos referidos a la educación inicial, a la educación de jóvenes y adultos, o a los aprendizajes sociales. La escuela tradicional tiene un alto grado de formalización en las tres dimensiones; la especificidad de los fenómenos educativos más allá de la escuela reside, en parte, en que una misma experiencia puede tener distintos grados de formalización en cada una de las tres dimensiones. Aún más, pueden identificarse en las experiencias educativas, diferentes grados de formalización en los distintos aspectos que pueden discriminarse dentro de cada dimensión.

Es por ello, que, según el Ministerio de Educación de la Nación (2021) y acorde a la perspectiva anterior, hemos de llamar “experiencias educativas” como concepto que nuclea lo “formal” y lo “no formal”. Al respecto, según el último Relevamiento de Experiencias Educativas en Argentina, este conjunto de propuestas (educativas, culturales, deportivas, artísticas) son llevadas a cabo por diversos actores de la comunidad: movimientos sociales, cooperativas, redes de docentes, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, organizaciones comunitarias, etc. Así, bajo la denominación de “experiencias educativas” se reúne a una multiplicidad de actividades sin fines de lucro orientadas a ampliar los horizontes culturales de niños, niñas, jóvenes y adultos fortaleciendo sus trayectorias formativas. En este sentido, la noción de experiencia educativa, concepto retomado de Ramírez Velázquez (2006), es a) una acción social; b) una acción social de intervención en un campo social; y c) una acción de intereses e intencionalidades en disputa, lo que la hace irreductible a pretensiones neutrales y técnicas. La “experiencia educativa” que caracteriza a la gestión social en el campo educativo, mantiene las siguientes características: en primer lugar, una articulación e integración de los procesos educativos informales con los procesos educativos formales, donde escenarios, formatos y lógicas educativas contemporáneas se han diversificado y desplazado. Se trata de “crear” enfoques, estrategias y metodologías educacionales donde los procesos educativos informales sean integrados sinérgicamente con los procesos educativos formales.

En segundo lugar, el concepto de experiencias educativas enuncia el movimiento de un proceso hacia lugares de lo posible y lo probable, abandonando, por tanto, el direccionamiento a lugares predecibles, estáticos y fijos. Se trata del aprendizaje como proceso y herramienta, y no como meta y resultado; también implica darle lugar a la incertidumbre, la ambigüedad y la contradicción para hacer irreductible el proceso educativo a la reproducción de relaciones pre-establecidas.

³ De los 285 casos relevados, hay 93 experiencias que declaran estar registradas en sus jurisdicciones como de Gestión Social o Cooperativa, 62 de educación formal y 31 no formal, aunque no todas las formales figuran como tales en el Padrón oficial de establecimientos educativos. Esta situación evidencia la variabilidad de los marcos normativos jurisdiccionales que las regulan.

En tercer lugar, la experiencia educativa es intercultural, siendo la expresión de múltiples voces y existencias. La interculturalidad es la posibilidad del consenso y el disenso construido, negociado, en el marco de lógicas e historias propias.

En cuarto lugar, la experiencia educativa adopta la condición paradójica, holística y sinérgica del proceso educativo. Implica una aproximación de la realidad como totalidad que no es reductible a la suma de las partes, como lo pretende la lógica disciplinar y analítica en la que se funda el proceso de escolarización. Por el contrario, la experiencia educativa da lugar a diversas lógicas, aún contradictorias, que concurren en el proceso educativo para activar, complementar y potenciar el aprendizaje.

Gestión privada, estatal y social

Los datos del informe:

En 2021, de los 285 casos relevados en Argentina por el Ministerio de Educación de la Nación (2021), de las 62 Escuelas de Gestión Formales, cabe advertir que 45 de ellas figuran en el Padrón Oficial de Establecimientos Educativos: 18 como Escuela de Gestión Social, 14 de gestión estatal y 13 de gestión privada. Estos datos nos ofrecen otra aproximación para caracterizar a la gestión social. Así, en el universo diverso de las experiencias educativas de gestión social, también encontramos experiencias que se inscriben en el plano de la gestión estatal y privada.

Análisis de los datos del Informe:

La gestión educativa estatal y privada, según Formichella y Kruger (2013), presentan diferencias marcadas en cuanto a su misión institucional, a sus modelos organizativos, y a las regulaciones a las que están sujetas. A su vez, difieren en el perfil socioeconómico de su estudiantado, en las características de su personal docente y directivos, en los recursos materiales y en sus proyectos educativos. Estos contrastes son el resultado del mayor margen de acción que tienen las escuelas privadas para diseñar sus perfiles institucionales, seleccionando a los docentes y alumnos que mejor se corresponden con su ideario. En la dicotomía estatal- público se reconoce que la titulación privada de la escuela tiene un efecto positivo y significativo en el rendimiento de los alumnos, asimismo, se sostiene que los mayores resultados alcanzados en el sector privado pueden atribuirse a la posición privilegiada de su población estudiantil y a sus mejores recursos escolares.

No obstante, ante esta caracterización, y desde el prisma de la gestión social de experiencias educativas, Gadotti y Torres (1993) sostienen que es necesario romper con la concepción bimodal de la escuela puesto que privilegia la racionalización, la burocratización, la división social y técnica del trabajo, y la fragmentación del saber. El papel específico de la escuela no debiera ser la apropiación individual de conocimiento, sino la generación de un conocimiento alternativo ligado a una nueva calidad de vida, orientado al refuerzo de la solidaridad de clase.

Desde este lugar, según los lineamientos del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019) y un borrador del Consejo Federal de Educación (2007), las escuelas de gestión social se caracterizarían –cuestión sobre la cual en la actualidad se sigue discutiendo– por la conformación de equipos de gestión colegiada, los cuales deciden aspectos fundamentales para el funcionamiento de la institución, tales como el nombramiento de su personal directivo o de coordinación, la selección del equipo docente y la propuesta político pedagógica que adoptará. Esta gestión defiende el derecho a designar y conformar el equipo de educadores según el perfil que considere pertinente para desarrollar el proyecto político pedagógico que se propone, como así también el nombramiento de educadores provenientes de organizaciones sociales que poseen saberes específicos necesarios para el desarrollo del mismo, poniendo así el acento en el reconocimiento real y efectivo a los saberes comunitarios. Así, el carácter popular de la gestión social se logra mediante la incorporación de las y los actores sociales con perfiles idóneos para que lleven adelante proyectos transformadores y emancipatorios. Para dicha tarea, las escuelas de gestión social desarrollan metodologías de trabajo según las características geográficas donde se encuentra inserta la institución, como así también realiza las innovaciones pedagógicas pertinentes con el objetivo de garantizar la inclusión y permanencia de los jóvenes estudiantes en el sistema educativo. Es necesario destacar que algunas de las escuelas de gestión social pretenden trabajar en asociación y complementariedad con el Estado en sus diferentes niveles con el objetivo de participar del diseño de las políticas públicas que garanticen el acceso al derecho a la educación como así también del diseño de programas educativos que tiendan a garantizar la igualdad de derechos.

Las trayectorias escolares

Los datos del Informe:

Según los datos publicados por el Ministerio de Educación de la Nación (2021), las experiencias educativas se inscriben en un amplio registro de niveles y modalidades del sistema educativo por los que tienen lugar los tránsitos escolares, comprendiendo desde los niveles de la primera infancia hasta la universidad, y las modalidades de formación profesional y Adultos. Al mismo tiempo, el Informe señala que “se trata de iniciativas creadas a partir de necesidades concretas, al amparo de procesos de pauperización de las condiciones de vida en territorios vulnerados” (p. 9). Esta característica nos invita a pensar en las múltiples trayectorias escolares donde tienen lugar las experiencias de gestión social.

Análisis de los datos del Informe:

Según Terigi (2007), desde una perspectiva tradicional de abordaje de las trayectorias escolares, se reconoce que muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema y dichos desacoplamientos son percibidos como problema. Sin embargo, solo recientemente han sido recolocados, de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente. Es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica. De este modo, siguiendo a Miranda (2016), las trayectorias no se definen como un proceso lineal, una secuencia culturalmente establecida y socialmente reproducida, donde las trayectorias que se adaptan y siguen procesos lineales, en tanto “esperables” y hegemónicas, ni que aquellas que quedan por fuera de la linealidad pretendida, se subordinen como excluyente a un circuito marcado por expectativas, orden y progreso conservador. Más bien, existen diversas formas de transitar la vida, con distintos órdenes de secuencia y tiempos para cada paso. Pero, entendiendo también, que las transiciones que componen las trayectorias tienen un carácter histórico y ello no implica que cada época genere un solo modo de hacerse adulto común para todos. Por el contrario, las etapas por las que han pasado las generaciones de cada uno de los distintos grupos sociales han sido diferentes, y esas diferencias tienen que ver tanto con condiciones sociales, comunitarias, institucionales y políticas. Para Lavatelli et al. (2014), si bien cada individuo construye su proyecto de vida a partir de estrategias particulares, en función de los recursos de los que dispone, los jóvenes de sectores vulnerables tienen menos posibilidad de elección. Es por ello que adquieren mucha importancia, en la construcción de trayectorias diferenciadas, las estrategias implementadas por las organizaciones e instituciones de gestión social para la construcción de sus itinerarios.

En este sentido, como concepto que permite comprender las trayectorias en sectores vulnerables, se recupera la idea de “identidad migrante por circulación”, desarrollado por Ampudia (2007), que permite un acercamiento a los tránsitos de los estudiantes por el sistema educativo. Se reconoce que algunos sectores de niños, jóvenes y adultos han dejado o interrumpido sus estudios de nivel de la secundaria convencional o sólo cuentan con la primaria. Esto es, que han dejado de estudiar en algún momento de su trayectoria escolar. Otra particularidad refiere a que los estudiantes migran o dejan, o migran y dejan como consecuencia de la condición anterior, de estudiar en algún momento de su trayectoria escolar. Esta situación de discontinuidad también es un signo o marca de la condición del sujeto estudiante. La discontinuidad del migrante es su condición marcada por la repitencia, el pasaje de un turno a otro, de una modalidad a otra, de una escuela a otra o tan solo interrupciones. Un abordaje educativo que contemple esta condición de desigualdad necesita de una propuesta pedagógica donde la motivación y la autoestima ocupen un lugar central. Así, su condición de migrantes y destituidos del sistema educativo, combinado con la motivación y propuestas educativas específicas que contemplen la diversidad y la desigualdad, van generando nuevas posibilidades para restituir la voluntad de saber y salir del mero carácter instrumental del título. Subjetividad migrante, identidad de frontera, la desigualdad dentro del sistema y un sistema educativo tradicional que no la contempla, sino que la genera y la profundiza, construyendo una significatividad de desvalorización del Sujeto Educativo, donde este mismo Sujeto es el centro de la Gestión Social Educativa.

La demanda como organizador social y popular

Los datos del Informe

Según consta en el informe de relevamiento, el universo de instituciones y organizaciones donde se desarrollan las propuestas de gestión social educativa es heterogéneo, llevadas a cabo por diversos actores de la comunidad, tales como: movimientos sociales, cooperativas, redes de docentes, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil y comunitarias, entre otros.

Análisis de los datos del Informe

Teniendo en cuenta la variedad de instituciones y organizaciones, es relevante avanzar en una conceptualización organizacional que contemple las múltiples formas de organizar la educación a través de la gestión social. Para ello, es de advertir el cuestionamiento a la administración tradicional del sistema educativo, denominada por Weber (1991) como burocracia, que se caracteriza por la especialización del trabajo, la delimitación de las competencias, los reglamentos y las relaciones de obediencia jerárquicamente graduados. Según Bates (1989), este sistema jerárquico de responsabilidades, libran al individuo, a la vez que le niegan, de cualquier responsabilidad moral sobre las acciones que se ajustan a las normas y a los intereses de los distintos grupos sociales que constituyen la institución, operando en beneficio de los intereses de las elites dominantes.

Otro aspecto importante respecto del origen de la gestión tradicional, para Álvarez Uría y Varela (2009), es que ésta se concibe como producto de una jerarquía y, por lo tanto, surge de una coordinación general desde donde se dan las directrices para hacer posibles los procesos operativos de la organización. Ésta constituye la columna vertebral de la organización en tanto vincula los diferentes procesos que garantizan la unidad y el cumplimiento de las metas y objetivos. La gestión como órgano encargado de crear la productividad en los recursos debe ser asignada a personal altamente calificado con las competencias conceptuales, técnicas y grupales que garanticen el manejo de los diferentes recursos que llevan al éxito en cuanto se cumplan los objetivos organizacionales.

Por el contrario, acorde a los aportes de Bates (1989), existe un modelo cuya finalidad es facilitar a las personas los medios por los que sus vidas, y el sistema social, pueden cambiarse de forma que se incrementen las posibilidades de que sus necesidades sean atendidas. Este modelo, denominado “democracia educativa”, a diferencia de la burocracia educativa, busca enriquecer el debate público de las decisiones. Desde este modelo, Paviglianitti (1988) reconoce que el derecho a la educación no sólo implica el crecimiento cuantitativo de los organismos administrativos destinados a reproducir la estructura burocrática del sistema, sino la posibilidad de revertir la difusión de rutinas institucionales que defiendan intereses sectoriales al interior de la Nación y de los grupos sociales mayoritarios que asisten al sistema educativo.

En este marco, Ramírez Velázquez (2006) sostiene que en la gestión social educativa los aprendizajes responden y son resultado de necesidades y demandas que provienen desde dentro de la experiencia y desde los sujetos que compromete. En otras palabras, se trata de atender a los sujetos y sus experiencias en contexto. A diferencia de los modelos organizacionales tradicionales, expuestos al comienzo del apartado, las demandas y necesidades de aprendizajes no serían impuestas por poderes y autoridades externas, sino que son construcciones complejas de diverso orden (político, social, cultural, comunitario). Así, el contenido y el proceso educativo no se reduciría a la oferta educativa. No es simplemente lo que el poder, el sistema, la escuela y el maestro dictaminan y creen lo que es correcto y útil enseñar y transmitir. El proceso de escolarización histórico se centró en la enseñanza, pero la experiencia educativa se centraría en las necesidades de aprendizaje construidas cultural y políticamente.

De acuerdo a Borzece et al. (2012), el concepto de “demandas” es entendido como aquellas luchas que movilizan diferentes actores o sectores para el cumplimiento de derechos. Se utiliza el concepto de “demanda” para comprender el espacio de construcción de las agendas de las organizaciones en las que se ponen en juego luchas, derechos y, en algunos casos, reclamos que sostienen en el espacio público. En el campo educativo, es posible encontrar múltiples configuraciones y formas en que se encuadran en el derecho a la educación y responden a la demanda por la inclusión socioeducativa. En este nuevo paradigma ya no son los sujetos educativos los responsables del fracaso, sino que son las mismas instituciones quienes deben encontrar las formas para adaptarse a nuevas realidades, con niñas, niños y jóvenes muy diferentes de los “ideales de alumno”. Desde la demanda socio territorial, esta escuela interpela sus prácticas en la búsqueda de formatos y condiciones que garanticen trayectorias escolares continuas y diversas, con aprendizajes efectivos.

Conclusiones

El objetivo que guió este trabajo fue analizar el “Primer Informe del Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social”, de Argentina, cuyos datos corresponden a una muestra de 285 experiencias de 17 jurisdicciones del país, emplazados en su mayoría en el ámbito urbano. La información obtenida del análisis constituye una oportunidad para efectuar un acercamiento al conjunto de experiencias educativas sociales y, así, describir sus principales rasgos. Ello contribuye tanto a su visibilización, como, así también, a la definición de un conjunto de dimensiones comunes.

En este punto, y acorde a Gvirtz y Palamidessi (2006), un análisis contemporáneo y situado nos demuestra que existen diversos modelos que difieren de aquel que históricamente aceptamos como natural y que creemos como el único posible. Por ello, es relevante estudiar los modos de gestión social para lograr resignificar aquellos tradicionales orientados a legitimar el lugar de nuevos órdenes educativos populares y desarmar la naturalidad con que pensamos la educación.

Respecto de los *grados de formalización* que constituyen a la Gestión Social Educativa, se propone una concepción de “experiencias educativas” como concepto que nuclea e incorpora lo “formal” y lo “no formal”. Ello implica una aproximación de la realidad como totalidad que no es reductible a la suma de las partes, como lo pretende la lógica disciplinar y analítica en la que se funda el proceso tradicional de escolarización. Por el contrario, la experiencia educativa da lugar a diversas lógicas, aún contradictorias, que concurren en el proceso educativo para activar, complementar y potenciar el aprendizaje.

Con relación a los *sectores de gestión* estatal y privado que constituyen las propuestas de gestión social, se propone avanzar sobre la concepción bimodal de la escuela, entendiendo que el papel específico de la escuela es la generación de un conocimiento alternativo ligado a una nueva calidad de vida, que busque el refuerzo de la solidaridad de clase. En este sentido, las Escuelas de Gestión Social vienen a ocupar un espacio mucho más heterogéneo en términos de sectores de gestión.

Sobre las diversas *trayectorias sociales* que tienen lugar en estas propuestas de formación, se parte de cuestionar el tradicional abordaje de las trayectorias escolares lineales y homogéneas, para dar lugar al reconocimiento de la diversidad y la desigualdad. A partir de allí, es posible generar nuevas posibilidades para restituir la voluntad de saber y la atención del derecho a la educación de trayectorias disímiles, variables y heterogéneas.

Finalmente, sobre la *estructura organizacional*, del reconocimiento de los variados niveles y modalidades en los que se desarrollan las experiencias de gestión social, se propone la idea de “demanda”, orientada a responder a las múltiples configuraciones y formas en que se encuadran en el derecho a la educación y la inclusión socioeducativa. Desde este prisma, no son los sujetos individuales los responsables de sus destinos, sino que son las mismas instituciones quienes deben encontrar las formas para adaptarse a nuevas realidades, con niños, jóvenes y adultos muy diferentes de los “ideales de alumno” presentes en el sistema educativo actual.

Referencias bibliográficas

Acosta, F., Fernández, S. y Álvarez, M. (2020) Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En: D. Pinkasz y N. Montes (Comps.) *Estados del arte sobre educación secundaria: en torno a tópicos relevantes la producción académica de los últimos 15 años* (pp. 21- 67). Ediciones UNGS.

Acuña, M. y Ojeda, M. (4-5 de mayo 2017). *Sentidos atribuidos a la construcción de espacios institucionales exitosos en una escuela secundaria de Santa Sylvina*. [Ponencia] Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente. Entre Ríos, Argentina.

Acuña, M. y Rivas Flores, I. (4-19 de noviembre 2019) *Discusiones sobre hacer escuela en una institución pública de gestión social de la Provincia de Chaco, Argentina, emplazada en contexto de extrema pobreza*. [Ponencia] 4° Congreso Internacional sobre Efectos Desigualdad Educativa y Empleos Juveniles Precarios. Universidad de Málaga, España.

Aguirre, E. G. (2021) Autonomía y gobierno en la gestión educativa social y cooperativa de la provincia de Chaco desde la Ley Nacional de Educación a la actualidad. *Espacios en Blanco*, 31(1), 133-146.

Alonso Brá, M. La gestión social educativa: un recorrido comparativo por la política y la administración educativa. *Question*, 1(47), 23-39.

- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (2009) *Sociología de las instituciones*. Editorial Morata.
- Ampudia, M. (19-21 de septiembre 2007). *La educación de jóvenes y adultos en contextos de desigualdad social. Relato de experiencias de trabajo del Equipo de Educadores e Investigadores Populares*. [Ponencia] XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, Argentina.
- Ampudia, M. y Elisalde, R. (2015) Bachilleratos populares en Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías Revista de Educación*, IV(7), 154- 177.
- Areal, S. y Terzibachian, M. F. (2012) La experiencia de los Bachilleratos Populares en Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público, *RMIE*, 17(53), 513-532.
- Bates, R. (1989) *Práctica crítica de la administración educativa*. Universitat de Valencia.
- Bazzano, M. y Montera, C. (2016) La utilización de datos secundarios en la investigación social. Cuaderno de Cátedra No. 6, Metodología de la Investigación, Carrera de Sociología, UBA.
- Borzese, D., Costas, P. y Wanger, E. (2012) *La educación social en argentina ante el desafío de la justicia educativa*. UNIPE.
- Buenfil Burgos, R. N. (1997). *Revolución Mexicana, mística y educación*. Torres y Asociados.
- Carli, S. (2003). "Educación pública. Historia y promesas". En Feldfeber, M. (Comp.) *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* (pp. 11- 26). Novedades Educativas.
- Chávez, L., Schimkus, R., Colombo, S. y Giménez, J. (2016) Haciendo escuela desde la gestión social. Una aproximación a las escuelas de gestión social que integran la FECEABA. *Revista Idelcoop*, (220), 93- 107.
- Consejo Federal de Educación (2007) *Escuelas de Gestión Social*. Ministerio de Educación, Argentina.
- Elisalde, R. (2022) Paulo Freire: de la Secretaría de Educación a las Escuelas Públicas Populares Latinoamericanas (1989-2020). *Pedagogía y Saberes*, (56), 13-26.
- Elisalde, R. y Acri, M. (2019) *Historia de la educación popular en Latinoamérica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Feldfeber, M. (2009) Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas*, 15(28), 25-43.
- Formichella, M. y Krüger, N. (2013). El fracaso escolar en el nivel medio argentino: ¿es menos frecuente en las escuelas de gestión privada debido a su administración? *Estudios Económicos Regionales y Sectoriales*, (13), 127-144.
- Gadotti, M. y Torres, C. A. (1993) *Educación popular, crisis y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Gvartz, S. y Palamidessi, M. (2006) *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Grupo Aique Editor.
- Lavatelli, L., Aisenso, G. y de Marco, M. (2014) La importancia de las redes y apoyos como recursos en la construcción de trayectorias de jóvenes vulnerables. *Anuario de Investigaciones*, XXI, 93-103.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006) *Ley Nacional de Educación n° 26.206*, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021) *Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social*, 1a Ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (27-28 de febrero de 2019) *Educación de Gestión Social*, Congreso Pedagógico de Chaco, Argentina.
- Miranda, A. (2016) Transiciones juveniles, generaciones sociales y procesos de inclusión social en Argentina post-neoliberal. *Linhas Críticas*, 22(47), 130- 149.
- Naidorf, J., Perrotta, D., Gómez, S. y Riccono, G. (2015) Políticas universitarias y políticas científicas en Argentina pos 2000. Crisis, innovación y relevancia social. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 34(1), 10- 28.
- Paviglianitti, N. (1988) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa.

- Peña, T. (2022) Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3), e340545. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e340545>
- Pucciarelli, A. R. (1999) ¿Crisis o decadencia? Hipótesis sobre el significado histórico de algunas transformaciones recientes de la sociedad argentina. *Estudios Sociológicos*, XVII(49), 121- 152.
- Ramírez Velásquez, J. (2006) Notas acerca de la noción de experiencia educativa, *Educación y Ciudad*, (11), 120- 136.
- Rodríguez, L. (2013) *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. APPEAL.
- Rosenberg, D. (2015) *Ni estatales ni privadas: escuelas de gestión social*. Serie La Educación en Debate N° 36. UNIPE.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno, C. (2010) Revisión del concepto de Educación No Formal. *Debates y propuestas*, (29), 41- 56.
- Terigi, F. (28-30 de mayo 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes: la escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana
- Tiramonti, G. (2005). La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. *Pro-Posições*, 16(3), 53- 74.
- Weber, M. (1991) *¿Qué es la burocracia? Siglo Veinte*.

Fecha de recepción: 22-6-2023

Fecha de aceptación: 22-5-2024