

Instituto de Investigaciones Gino Germani

VI Jornadas de Jóvenes Investigadores

10, 11 y 12 de noviembre de 2011

Autoras: Mariel Karolinski<sup>1</sup> - IICE-FFyL-UBA - marielkarolinski@yahoo.com.ar

María Inés Maañón<sup>2</sup> - IICE-FFyL-UBA - mariainesmaanon@yahoo.com.ar

Eje problemático 11: Estado. Instituciones. Actores

Título de la ponencia: Estado, educación y organizaciones sociales: aportes para el debate sobre la “gestión social” en la provincia de Buenos Aires.

## Introducción

En esta ponencia presentamos reflexiones comunes a dos investigaciones en curso que comparten el interés por estudiar los diversos modos en que experiencias educativas impulsadas por organizaciones sociales en la provincia de Buenos Aires disputan y/o logran reconocimiento estatal.<sup>3</sup>

Durante las últimas dos décadas, una multiplicidad de organizaciones territoriales se han desarrollado en el seno de los barrios pobres del conurbano bonaerense como forma de resistir y luchar contra los efectos excluyentes de las políticas neoliberales que implicaron la retirada del Estado como garante de los derechos sociales básicos, entre ellos la educación. Si bien en sus inicios se movilizaron sobre el sistema político a partir de una demanda de asistencia, luego avanzaron en la creación de sus propias instituciones y en la gestión de políticas públicas a nivel local (Merklen, 2004/5).

El crecimiento de este tejido organizacional en los territorios fue una de las formas en que se manifestó la creciente movilización popular a partir de la segunda mitad de los años

---

1 Maestranda en “Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas”, FFyL-UBA. Becaria UBACyT Maestría 2010-2012 en el Proyecto de Investigación UBACyT (F112 - programación científica 2008-2011): “Los modos de construcción de la política pública en el campo educativo: regulación estatal, actores y procesos en el caso argentino”, IICE-FFyL-UBA, bajo la dirección de Myriam Feldfeber. Este trabajo se integra en la sublínea del UBACyT “Análisis de los modos de construcción política y vinculación con el Estado desde experiencias alternativas desarrolladas por Movimientos sociales”, coordinada por la Lic. Nora Gluz.

2 Maestranda en “Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas”, FFyL-UBA. Investigadora del Proyecto de Investigación UBACyT (F028 - programación científica 2008-2011): “La construcción social del cambio educativo. Una mirada político pedagógica a las continuidades y rupturas en las formas de lo escolar.”, IICE-FFyL-UBA, bajo la dirección de Dora González.

3 La de Mariel Karolinski se enmarca en el plan de trabajo de la beca de maestría UBACyT: “Estado y organizaciones sociales en las políticas educativas: el caso de la provincia de Buenos Aires (2003-2009)”, bajo la co-dirección de Myriam Feldfeber y Nora Gluz, con sede en el IICE-FFyL-UBA. La de María Inés Maañón, se inscribe en su plan de tesis de maestría “Las propuestas político-pedagógicas de los movimientos sociales y la disputa por lo hegemónico. Estudio del caso Ruca Huene.”

90, que tuvo al movimiento piquetero de trabajadores desocupados como actor protagónico<sup>4</sup>. El estallido de la crisis en diciembre del 2001 expresó la acumulación de estos procesos de lucha y a la vez puso en evidencia una fuerte crisis de legitimidad<sup>5</sup>, a través del rechazo a la autorreferencialidad de la clase política hegemónica, reivindicando la intervención sobre los asuntos públicos por parte de la ciudadanía (Natalucci, 2011).

Esta conflictividad social que tuvo su pico durante el 2002, fue experimentando luego un progresivo reflujo, producto de la combinación entre las dificultades de las organizaciones para sostener el nivel de intensidad y continuidad de las movilizaciones; la exigencia por parte de la opinión pública de retorno a la normalidad institucional frente a la amenaza de dilución social (Svampa, 2007); y un proceso de recuperación gradual de la autoridad estatal y de *pacificación* del conflicto, impulsado desde el poder político, por medio del despliegue de un mecanismo asistencial a través de la distribución masiva de planes sociales (Campione y Rajland, 2006). Esta recomposición hegemónica iniciada por el gobierno de Eduardo Duhalde, continuó y se consolidó a partir de la asunción de Néstor Kirchner en el año 2003. En un escenario favorecido tanto por los aires antineoliberales que se iban expresando en la región, como por los primeros signos de reactivación del crecimiento económico, el “éxito” de Kirchner radicó en implementar una serie de medidas que generaron amplia expectativa social, recolocando en primer plano el sistema institucional (Svampa, 2009), y neutralizando los niveles de conflictividad a través de una estrategia de construcción de poder dirigida a un grupo específico de las organizaciones populares movilizadas, recuperando sus demandas y promoviendo, en ciertos casos, su integración institucional. Esta situación conllevó reconfiguraciones en los posicionamientos políticos de estos colectivos y en las lógicas de acción subyacentes: mientras que algunos decidieron incorporarse a los aparatos de gestión, otros rechazaron toda vinculación con las estructuras estatales que limite procesos de construcción autónomos (Karolinski, 2011).

No obstante el devenir que haya transitado cada organización, lo que resulta indiscutible es que los procesos de lucha y resistencia de las décadas pasadas dejaron como saldo el reconocimiento de las organizaciones populares como interlocutores políticos válidos

---

4 La lucha piquetera se combinó con otras modalidades de acción y organización como las asambleas barriales y los distintos movimientos de empresas/fábricas recuperadas.

5 Esa crisis se expresó en masivos procesos de resistencia y ofensiva popular que produjeron como corolario la huida del entonces presidente Fernando De la Rúa (Rajland, 2008) y la dificultad de varios para asumir ese cargo en las semanas subsiguientes.

para los gobiernos, sea a través de la asunción de cargos públicos, como en la incorporación de sus demandas en la agenda y en políticas concretas.

Esta situación se evidencia tanto en Argentina como en diversos países de América Latina en los que durante la última década han asumido gobiernos de “nuevo signo” (Moreira *et al*, 2008) que han avanzado en el cuestionamiento y oposición al consenso hegemónico neoliberal de los años 90, redefiniendo las funciones estatales y recuperando demandas de los sectores populares movilizadas (Moreira *et al*, *ídem*; Sader, 2008; Seoane y Taddei, 2010; Svampa, 2007; Thwaites Rey, 2010)<sup>6</sup>. Dentro de este gran polo “progresista”, los autores diferencian entre aquellos países como Venezuela, Bolivia y Ecuador<sup>7</sup> que expresan un cambio de rumbo más claro hacia un modelo alternativo basado en la refundación del Estado y en la redistribución y socialización de los ingresos y las riquezas, y otros, como Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay<sup>8</sup>, que recomponen el poder estatal de regulación e intervención económica en detrimento del protagonismo del mercado, aunque sin modificar la matriz de la estructura social (Sader, *ídem*; Seoane y Taddei, *ídem*). Pese a las divergencias señaladas, es posible identificar como aspectos comunes a todos los casos tanto la reivindicación de la política en su capacidad de ampliar el campo de lo posible más allá de la mera gestión de lo existente (Pousadela, 2010), como la asunción de un posicionamiento de mayor autonomía en relación con las políticas globales, fundamentalmente respecto de los organismos internacionales de crédito y de los lineamientos políticos estadounidenses para la región. En este sentido, los procesos de integración regional y de cooperación económica y social constituyen una apuesta importante<sup>9</sup>. Pero este nuevo escenario sociopolítico no está exento de contradicciones, en la medida en que los nuevos gobiernos conviven con los de países como Perú, Colombia, México y Chile<sup>10</sup>, que sostienen la aplicación de políticas de corte neoliberal y la firma de tratados de libre comercio con Estados Unidos, en clara continuidad con el modelo de la década anterior (Sader, *ídem*; Thwaites Rey, *ídem*).

---

6 De ahí que hayan sido caracterizados por algunos autores como “representativos de ese clima de efervescencia social” (Masseti, 2010: 82) o que “fueron posibles, en mayor o menor medida, por la resistencia de los movimientos al modelo neoliberal” (Zibechi, 2009: 247).

7 Hugo Chávez (1999); Evo Morales (2006-2010 y 2010-); Rafael Correa (2007-).

8 Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) y Dilma Rousseff (2011-); Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-); Fernando Lugo (2008-); Tabaré Vázquez (2004-2010) y José Mujica (2010-).

<sup>9</sup> El impulso del ALBA (Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América) resulta paradigmático.

<sup>10</sup> Nos referimos a los gobiernos de Alan García (2006-2011); Álvaro Uribe (2002-2006 y 2006-2010) y Juan Manuel Santos (2010-); Felipe Calderón (2006-) y Sebastián Piñera (2010-). Los gobiernos de Ricardo Lagos y Michelle Bachelet fueron caracterizados de manera contradictoria por los diversos autores: tanto en directa continuidad con el neoliberalismo de los 90, como dentro de aquellos procesos más híbridos.

La complejidad y diversidad que presenta el panorama político latinoamericano tiene su correlato en el campo educativo, que se expresa tanto en las orientaciones de las políticas en marcha como en la sanción de nuevas leyes generales en diversos países de la región. Aún con sus diferencias, las legislaciones muestran como denominador común la recuperación de la principalidad del Estado como garante del derecho a la educación (Saforcada y Vassiliades, 2011) y el reconocimiento –con distintos matices– a la participación de las organizaciones de la sociedad civil en el ejercicio de este derecho (López, 2007), a partir de la relevancia y visibilidad que han adquirido las experiencias educativas por ellas desarrolladas.

En el caso argentino, la incorporación en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) de la “gestión social” como una nueva opción de gestión educativa constituye un avance en esta línea, aunque presenta una serie de limitaciones: por un lado, se enmarca en la redefinición del sentido histórico de la dicotomía público-privado, que desde la reforma de los 90 ha quedado reducida a un problema de gestión; por el otro, como no establece qué experiencias serán incluidas bajo tal definición, habilita la disputa entre los diversos actores por imprimirle sus propios sentidos así como por incidir en los modos en que avanzará la reglamentación en cada jurisdicción (Karolinski, 2009 y 2011).

Específicamente en la provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007) no incluye esta modalidad de gestión; sin embargo, se han oficializado -bajo la órbita de privada- experiencias que buscan ser reconocidas como “escuelas de gestión social”. De aquí que nos interesa identificar quiénes son los actores involucrados en esta disputa, cómo significan tal denominación, las instancias de articulación que promueven, y los modos de vinculación que establecen con el Estado para avanzar en sus reivindicaciones.

El trabajo está organizado en dos partes. En la primera, presentamos una caracterización de las principales tendencias en las orientaciones de las políticas educativas a nivel regional, identificando las rupturas y continuidades con la agenda de los 90 a partir de las leyes generales sancionadas, con especial atención a las particularidades de Argentina. Luego, profundizamos en los debates en torno a la “gestión social”, tomando el caso concreto de las autodenominadas “escuelas de gestión social” de la provincia de Buenos Aires<sup>11</sup>. Nos interesa discutir cómo estas iniciativas interpelan al espacio de lo público en educación, en un escenario que refleja las tensiones entre las huellas que dejó el neoliberalismo y las

---

<sup>11</sup> Para la elaboración de este trabajo nos valimos de diversas fuentes secundarias: legislación y normativa vigente, así como documentación y publicaciones de y sobre las organizaciones involucradas.

posibilidades que abren las nuevas legislaciones para ampliar la esfera pública en tanto universalización de derechos (Sader, ídem).

### **90s/ post 90s: ¿qué cambia y qué pervive en la legislación educativa?**

Las funciones asumidas por los Estados latinoamericanos a partir del Consenso de Washington y los cambios y/o continuidades que expresan hoy los gobiernos “de nuevo signo” tienen su correlato en el campo de las políticas educativas. Tanto en los 90 como en el transcurso de la última década se sancionaron en la mayor parte de los países del continente nuevas leyes de educación que sirven como reflejo del contexto socio-político en que nacen, los intereses en pugna y el lugar asignado a la educación –su finalidad– en el marco de los proyectos sociales más amplios.

Durante la década del 90, el tema educativo fue puesto en el centro del debate y cobró un “lugar privilegiado” en el modelo neoliberal y neoconservador que le otorgaba un rol fundamental respecto de las posibilidades de crecimiento económico y de desarrollo social. Sumado a ello, el clima de optimismo que caracterizó los primeros años de la década a partir de los efectos iniciales de las reformas, así como la incidencia de las recomendaciones de distintos organismos internacionales en materia de políticas públicas favorecieron que las políticas educativas fueran prioritarias en la agenda de los Estados (López, 2007). En estrecha sintonía con las medidas que conllevaron la reforma estructural del Estado y el rediseño institucional de sus funciones sociales, los gobiernos latinoamericanos de esa década sancionaron leyes generales que promovieron los cambios necesarios para la “transformación educativa”.

Dichas leyes evidenciaron el lugar que el neoliberalismo hegemónico otorgó a la educación que, según diversos autores, se caracterizó por en el predominio de la lógica mercantil que supone concebirla como un bien de consumo y al servicio del crecimiento económico; la reducción del gasto público y la tendencia a la privatización; los procesos de descentralización, las propuestas de autonomía institucional, de responsabilidad individual por los resultados educativos y de aumento de la participación de cada comunidad escolar; y la centralización de mecanismos de control como la evaluación de la calidad según estándares internacionales (Ball, 2002; Feldfeber, 2003; Pulido Cháves, 2010; Torres, 2008).

En el caso de nuestro país, un conjunto de leyes<sup>12</sup> establecieron la base normativa que orientó dicha transformación. El papel que el Estado argentino había asumido desde la conformación del sistema educativo, caracterizado por su centralidad en el sostenimiento del mismo (que implicaba la administración y el gobierno de las escuelas, la definición de contenidos, planes y normas nacionales, entre otros) se ve profundamente modificado a partir de la sanción de este nuevo corpus legal. La Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993), primera ley nacional que abarca al conjunto del sistema, resulta paradigmática en este sentido. En ella se establecen una serie de modificaciones<sup>13</sup> que –sumadas a los efectos de la base legal mencionada– tienen un fuerte impacto en un sistema centralizado, burocratizado y homogeneizante e introducen profundas alteraciones en las formas de regulación de lo educativo.

El Estado Nacional asume un lugar subsidiario en tanto la responsabilidad por la educación es compartida con otros agentes<sup>14</sup> y su función consiste en favorecer el desarrollo del sector privado a través de medidas pedagógicas, organizativas y financieras que se materializan en las principales disposiciones e él referidas<sup>15</sup> (Paviglianiti, 1995). Estas transformaciones evidencian una resignificación del sentido históricamente atribuido a la educación pública: ensancha sus fronteras al incluir a la educación privada, al tiempo que se restringe en su aspiración universal como espacio de materialización de derechos (Feldfeber, 2003).

La redefinición del rol del Estado también afectó la relación entre Nación y provincias en el gobierno de la educación, lo que profundizó las diferencias, desigualdades y desarticulaciones tanto en la misma implementación de la LFE como en la atención de complejas problemáticas socio-educativas, situación que finalmente provocó una fragmentación del sistema y el incremento de las segmentaciones ya existentes (Tiramonti, 2004). Esta situación, en el marco de la profundización de los procesos de exclusión y la crisis

---

<sup>12</sup> Algunas anteriores a la década del 90 (como la de conformación del Consejo Federal de Cultura y Educación, órgano de gobierno educativo federal - Ley N° 22.047, 1979), otras que terminan de establecer procesos iniciados en la Dictadura Militar (como la Ley 24.049 de Transferencia de Servicios Educativos de 1992, que establece la descentralización y transferencia de todos los “servicios educativos” a las distintas jurisdicciones provinciales y la Ciudad de Buenos Aires) y otras como la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) o la Ley Nacional de Educación Superior N°24.521 (1995) que evidencian un programa integral y sistemático de transformación educativa.

<sup>13</sup> La LFE establece un profundo cambio en relación con el lugar del Estado como responsable de la educación, pero también en cuestiones como el gobierno del sistema educativo, en la estructura organizativa de niveles y modalidades, en la redefinición curricular, y en la creación de sistemas de evaluación de la calidad educativa, entre otros aspectos.

<sup>14</sup> La LFE considera a “los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente, las organizaciones de la sociedad y la familia, como agente natural y primario.” (ART. 6)

<sup>15</sup> Al respecto deben considerarse particularmente los artículos 7°, 36° y 37° de la LFE.

de cohesión social como tendencias características de principios de siglo (López, 2007) puso de manifiesto que los problemas educativos diagnosticados, en los que se basaba la propuesta de transformación educativa, lejos estaban de resolverse con la normativa y políticas establecidas.

Como comentáramos en la introducción de este trabajo, el contexto de crisis del Consenso de Washington habilitó el reposicionamiento de los Estados que, con sus matices y diferencias han recuperado un rol principal en educación (Saforcada y Vassiliades, 2011). Esto implicó -con variantes- la revisión de las orientaciones y medidas promovidas en la década anterior en materia educativa (Bentancur, 2010).

En algunos países latinoamericanos accedieron al gobierno sectores sociales y partidos que van configurando en la región un clima político diferente, de reacción a las propuestas del pensamiento neoliberal, y de conformación de un modelo más sensible a las necesidades de la población (López, ídem). Así, las acciones consideradas como responsabilidad del Estado en torno de lo social son introducidas en la agenda político-pedagógica por parte de esos actores y fuerzas sociales que, en este nuevo contexto, alcanzaron lugares de visibilidad en la arena política, sindical y educativa de aquellos países (Saforcada y Vassiliades, ídem).

En este punto, es preciso indicar que utilizamos el dispositivo analítico de Stephen Ball para el análisis de los textos legales, ya que reconocer que las políticas públicas (expresadas como textos y discursos) son resultado de negociaciones y compromisos que crean determinadas circunstancias para su realización (Novick de Senén González, 2008) abre una perspectiva enriquecedora en relación con nuestros temas de investigación: nos permite dar cuenta de una trama abierta, cruzada por múltiples significaciones sobre lo social, lo educativo, lo político, abordando la complejidad de los procesos de cambio y las disputas de los sujetos y las organizaciones por establecer sentidos.

En esta línea, es importante señalar que mientras en los 90 la orientación de las políticas públicas mostraba una tendencia más homogénea, las nuevas legislaciones educativas de los países de la región evidencian diversidades y complejidades que resulta interesante analizar en los términos planteados, buscando establecer lo que pervive y lo que cambia respecto de la normativa anterior.

En relación con las continuidades, es significativa la coincidencia que expresan diversos autores respecto de dos aspectos: por un lado, el lugar que mantiene la educación privada dentro de las leyes y, por el otro, la referencia a preocupaciones como la *calidad* o la

*equidad* como manifestaciones fundamentales del derecho a la educación (Bentancur, ídem; López, ídem; Poggi, 2010; Pulido Cháves, ídem; Saforcada y Vassiliades, ídem; Torres, ídem). En relación con este último punto, se señala que ha habido pocos avances respecto de las definiciones sobre qué es una política de equidad o una educación de calidad (López, ídem) aunque se reconoce que estos conceptos se anudan con la reposición de un lugar más principal para el Estado y de una dimensión más social para el derecho a la educación (Saforcada, Vassiliades, ídem).

En cuanto al sector privado, cuestión que nos interesa particularmente en función de nuestras investigaciones, se afirma que la relación entre lo público y lo privado en la educación no se ve afectada sustancialmente (Bentancur, ídem). La educación privada sostiene una presencia significativa en todas las leyes actualmente vigentes -conservando un apartado o capítulo específico como recorriendo el conjunto de la norma-, aunque todas establecen regulaciones y controles por parte del Estado (Saforcada y Vassiliades, ídem), cuestión que marcaría una diferencia respecto de las tendencias previas. Salvo en Brasil y en Uruguay, no se distingue entre educación pública y privada, sino que se considera que toda la educación es pública y se diferencian tipos institucionales, en términos de “gestión”. El caso argentino presenta la particularidad de incorporar la “gestión social”, cuestión que analizada con el dispositivo propuesto por Ball da cuenta de las tensiones que genera la participación de distintos actores, organizaciones y fuerzas sociales, tal como veremos más adelante.

Respecto de las principales rupturas, los autores también coinciden en identificar una recomposición del derecho a la educación vinculada con el rol que asume el Estado como principal garante y responsable (Saforcada, Vassiliades, ídem). La consolidación de un discurso que se centra en la educación como derecho se expresa en la centralidad que recobran conceptos como el de igualdad y el de universalidad. En este sentido, se reconoce que la tendencia general en la región ha sido a un aumento sustantivo de la obligatoriedad -tanto en cantidad de años como en los ciclos que comprende- y la gratuidad, pero además se menciona el pasaje hacia políticas que ponen el énfasis en la igualación en los logros educativos -por sobre las oportunidades de acceso-; la prevalencia de una visión de la educación como formadora de ciudadanos, con una gran capacidad transformadora, asentada en valores como la solidaridad o la tolerancia; y la consolidación de la sociedad civil como un actor destacado en la educación, a través de distintas modalidades de participación (López, ídem).

Específicamente en el caso argentino, cabe destacar que pasada la crisis del 2001 se evidencia una recuperación de la dimensión política del discurso y del quehacer educativo que da marco para la discusión acerca del sentido de la educación y de la normativa vigente. La mirada sobre la problemática educativa es diferente ya que, lejos de la concepción más tecnicista propia de los 90, surge como respuesta a las urgencias sociales y políticas del contexto (Novick de Senén González, ídem). En este período se sancionan un conjunto de leyes que constituyen, al igual que en los 90, una matriz que sirve de instrumento privilegiado para orientar la política educativa del período (Novick de Senén González, ídem; Feldfeber y Gluz, 2011): la Ley de los 180 días de clase (2003), la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004), la Ley de Educación Técnico Profesional (2005), la Ley de Financiamiento Educativo (2006) y la Ley de Educación Sexual Integral (2006)<sup>16</sup>. Como corolario, en 2006 se deroga la Ley Federal de Educación y se sanciona una nueva Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206.

En consonancia con el planteo acerca del lugar asumido por los Estados en la última década respecto de la educación en América Latina, la nueva LEN evidencia un reposicionamiento del Estado argentino en tanto afirma su responsabilidad principal como garante del derecho social a la educación. La ruptura es clara respecto de la concepción de la LFE que planteaba que la educación era un derecho individual; pero resulta ambigua en tanto sostiene el reconocimiento a la familia como agente natural y primario y la importancia del sector privado.

En relación al sentido de la educación pública, la LEN conserva la resignificación que había establecido la LFE por la que todas las escuelas son públicas, diferenciándose solo por el tipo de gestión, privada o estatal (Feldfeber, 2003), aunque se incorporan la social y la cooperativa. Tal como planteamos en la introducción, la inclusión de la “gestión social” (GS) significa un avance para el reconocimiento de la especificidad de las experiencias educativas impulsadas por organizaciones sociales, aunque se inserta en los debates respecto del sentido histórico de la dicotomía público-privado, al tiempo que abre un espacio de disputa entre los

---

<sup>16</sup> La Ley 25.864 (2003) establece un mínimo de 180 días de clase para todas las jurisdicciones; la Ley 25.919 (2004) prorroga la vigencia del Fondo creado por la Ley N° 25.053 con el fin de incrementar los salarios docentes equilibrando diferencias entre jurisdicciones; la Ley N° 26.058 (2005) busca recuperar esta formación en relación con un nuevo modelo de desarrollo; la Ley N° 26.075 (2006) prevé el aumento de la inversión en educación para llegar en 2010 al 6% del PBI; y la Ley N° 26.150 (2006) establece el derecho todos los educandos a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos, para lo cual crea un programa de formación para todos los niveles.

distintos actores involucrados por imprimirle sus sentidos y por incidir en cómo cada jurisdicción avanzará en su reglamentación.

Aún con las tensiones señaladas, creemos sumamente importante profundizar en estas discusiones en tanto representan una oportunidad para refundar la relación entre el Estado y la sociedad; una refundación orientada a la ampliación de derechos, contrarrestando la exclusión y las desigualdades generadas por la aplicación de políticas de corte neoliberal.

### **La gestión social de la educación: disputas que se abren, organizaciones que definen y puján por incidir.**

Como adelantáramos al inicio del trabajo, una multiplicidad de organizaciones sociales han avanzado en sus luchas contra las consecuencias generadas por el corrimiento del Estado como garante del derecho a la educación. En este sentido, han desarrollado distintas acciones, según el posicionamiento político de cada colectivo: desde la demanda de políticas asistenciales, la implementación territorial de programas estatales –en algunos casos con el acceso de militantes a cargos públicos–, hasta la creación de sus propias experiencias pedagógicas y la simultánea y/o posterior puja por su reconocimiento oficial<sup>17</sup>. En efecto, han logrado ser visibilizadas como interlocutor político válido para las políticas públicas, al incluir sus demandas en la agenda y admitir su participación en la legislación educativa (Gluz, 2009), tanto a nivel nacional como en la provincia de Buenos Aires.

La Ley de Educación Nacional (LEN) reconoce la participación de las organizaciones sociales en el ejercicio del derecho social a la educación (ART. 4) a través de dos vías. Por un lado, al incorporar la “gestión social” como un nuevo modo de gestión educativa (ART. 13° y 14°), y por el otro, al convocarlas como agente capaz de contribuir con las políticas de promoción de la igualdad (ART. 80), de efectuar experiencias de inclusión escolar a nivel local (ART. 82), y de implementar tanto actividades formativas complementarias de la educación formal, como estrategias de atención integral para el desarrollo infantil, en cogestión con las áreas gubernamentales de salud y desarrollo social (ART 112).

En relación con la gestión social, es importante señalar que la LEN no avanza en determinar el tipo de inserción institucional que tendrá la misma. Solamente establece que será el Consejo Federal de Educación (CFE), en tanto organismo interjurisdiccional cuya

---

<sup>17</sup> Para un análisis más detallado de estas lógicas de acción, ver: Burgos *et al*, 2008; Gluz, 2008 y 2009; Karolinski, 2010.

función consiste en ser el ámbito de concertación en vistas a la articulación del Sistema Educativo Nacional, el encargado de acordar los criterios generales y comunes para orientar y encuadrar legalmente a las escuelas incluidas bajo tal modalidad (ART. 140°). Si bien el CFE aprobó para la discusión un documento que caracteriza a las experiencias que quedarían incorporadas dentro de tal denominación (Res. N° 33/07) –cuestión que será retomada más adelante–, hasta el momento no ha emitido ninguna otra resolución sobre esta nueva modalidad de gestión. De este modo, se genera una zona de indefinición que habilita la disputa entre los distintos actores involucrados por imprimir sus propios sentidos a la “gestión social” y por incidir en el modo en que cada jurisdicción avanzará en su reglamentación, según las formas en que históricamente se ha determinado la participación del sector público y del privado en materia educativa.

En la provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación Provincial (LEP) N° 13.688, sancionada en el año 2007, identifica la emergencia, en los últimos veinte años, de “nuevas formas de atención de las necesidades educativas y educativo-asistenciales mediante comedores, guarderías, jardines de infantes, escuelas primarias y secundarias, centros de capacitación y otras propuestas, atendidas por personas, grupos y organizaciones de diverso carácter social y comunitario”, asumiendo que es el Estado quien “debe dar solución a las situaciones de precariedad educativa que deriven de sus propias deficiencias, en el contexto de la implementación del cumplimiento de la obligatoriedad que establezca la presente Ley.” De ahí que se reconoce la necesidad de incluir a los centros que cumplen con una labor socio-educativa pero que no están inscriptos dentro de la gestión pública estatal ni de la privada, y de reglamentar su funcionamiento, aunque sin afectar “las atribuciones y la integridad del sistema escolar, los derechos adquiridos y la profesionalidad de los educadores.” Tal como lo establece la LEN (ART. 4°), el Estado tiene la responsabilidad por garantizar el derecho social a la educación, mientras que “podrán ejecutar acciones educativas bajo supervisión de la Provincia, de manera complementaria y no supletoria de la educación pública, los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad civil” (ART. 6). Pero a diferencia de lo que estipula la LEN, la LEP no incorpora a la “gestión social” como una nueva opción de gestión educativa. En cambio, prevé la inclusión de mecanismos de integración de los sujetos de la educación, pero a un sistema que conserva la distinción entre estatal y privada como tipos de gestión (ART. 64°), “desestimando aquellos procesos que tiendan a la constitución de circuitos antagónicos o paralelos del Sistema Educativo Provincial” (ART 16°).

La participación de las organizaciones sociales se canaliza, entonces, a través de la gestión privada<sup>18</sup> o se viabiliza por medio de la implementación de políticas socioeducativas “de inclusión y promoción de la igualdad educativa” (ART. 108º) y/o a través de la incorporación al sistema educativo provincial de “espacios educativos no formales” gestados en el ámbito comunitario (ART. 112º).

Lo que los textos de la LEN y la LEP expresan y omiten es el resultado de luchas entre intereses encontrados y hasta antagónicos, de compromisos y negociaciones; pero también configura prácticas y genera autoridad, al tiempo que abre el juego a las resistencias y las resignificaciones; es allí donde el poder de los actores involucrados y sus estrategias se ponen de manifiesto (Ball en Novick de Senén González, ídem).

De aquí que nos resulta interesante analizar la puja que despliegan un conjunto de organizaciones de la provincia de Buenos Aires nucleadas en la Federación de Escuelas Cooperativas y Entidades Afines de la Enseñanza (FECEABA) para que sus experiencias sean reconocidas en su especificidad como “escuelas de gestión social” (EGS), ante una ley provincial que no incluye la “gestión social” (GS) como opción.

Quiénes son estos colectivos, cómo significan su autodenominación como EGS, qué antecedentes identifican para dar esta disputa, y qué estrategias políticas asumen para avanzar en ese sentido, son las cuestiones que nos interesa abordar a continuación. Porque aunque las legislaciones prevean la participación de las organizaciones de la sociedad civil en materia educativa, dando cuenta de la visibilidad y el desarrollo que éstas han alcanzado en los últimos tiempos, la “sociedad civil” no resulta un todo homogéneo, sino que alberga a una variedad de colectivos con perfiles ideológicos y proyectos político-pedagógicos muy diversos<sup>19</sup>.

La FECEABA se crea en julio de 2005 como entidad de segundo grado que busca aglutinar a todas las escuelas cooperativas y de gestión social en el territorio de la provincia de Buenos Aires. Actualmente, la Federación reúne a más de 50 “servicios educativos” con diferentes trayectorias y formatos asociativos: desde aquellas que eran privadas y asumieron la forma legal cooperativa para recuperar la institución y la fuente de trabajo de los docentes

---

<sup>18</sup> Junto con la Iglesia Católica y demás confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, asociaciones, fundaciones, cooperativas y empresas con Personería Jurídica, los sindicatos y las personas de existencia visible (ART. 129º).

<sup>19</sup> Los trabajos de Gluz (2009 y 2011) y de Karolinski (2009) se centran en las experiencias desarrolladas por organizaciones sociales que luchan por su reconocimiento en el marco de proyectos sociopolíticos más amplios que tienen como horizonte la transformación del orden social.

en el contexto de crisis del 2001; otras de más larga data con tradición en el cooperativismo; junto con mutuales y otras asociaciones civiles no lucrativas. El principal objetivo de la Federación es representar a las instituciones adheridas en la defensa de sus reivindicaciones ante las autoridades correspondientes, entre ellos la oficialización de los títulos de aquellas entidades que no tuviesen reconocimiento por parte del Estado.

En todos los casos, se trata de experiencias autogestivas que conciben a la educación de gestión social como aquella brindada por las organizaciones sin fines de lucro para dar respuesta a los sectores en situación de vulnerabilidad ante la ausencia y/o incapacidad del Estado para atenderlos. Más que responder a una figura jurídica predeterminada, las EGS se constituyen a partir de un “conjunto de acciones y valores que definen la gestión y gestación social, en tanto son construcciones colectivas de democracia participativa”, al promover la horizontalidad en la toma de decisiones y la participación de los miembros de la comunidad educativa en el gobierno escolar. Asimismo, se conciben como espacios inclusivos que combaten cualquier tipo de discriminación a partir del desarrollo de proyectos educativos innovadores basados en “una pedagogía popular, cooperativa y solidaria para el logro de una ciudadanía crítica y emancipada” y con el objetivo de “garantizar una justicia educativa de ingreso, permanencia y egreso”. Así, eligen a sus propios docentes, para garantizar el compromiso con el proyecto y el conocimiento de las particularidades de la población con la que trabajan.

Su definición como escuelas públicas se fundamenta en que constituyen un “proyecto social, popular y comunitario” que al integrar a la comunidad en la escuela y estar dirigido “hacia toda la población que la circunda, genera una experiencia que es de toda la sociedad; (...) abierta”. Desde esta perspectiva, entonces, no se pretende contrarrestar a la educación estatal, sino complementarla, “integrarse con ella desde un lugar alternativo de creación propia y colectiva”. En tanto las experiencias que desarrollan tienen finalidades públicas, es el Estado quien debe asumir un rol principal en su financiamiento para garantizar su gratuidad.

Ante estas definiciones, se plantea una tensión entre reconocer que se trata de iniciativas que surgen para atender a los sectores vulnerabilizados ante un Estado ausente o incapaz, sin expresar un cuestionamiento explícito al orden social que genera tales condiciones de vulnerabilidad. En este sentido, nos preguntamos en qué medida la pretensión de justicia educativa no queda reducida a la capacidad de cada una de las experiencias por

democratizar las relaciones sociales y los mecanismos de gestión al interior de las escuelas, desvinculadas de un horizonte más amplio de transformación social.

Estos interrogantes resultan aún más significativos al analizar la inclusión de la FECEABA en un espacio de articulación como la Asociación Nacional de Escuelas de Gestión Social (ANECS). Esta Asociación, fundada en 2009, tiene como antecedente el Consejo Federal de Escuelas Públicas de Gestión Social de la República Argentina (CFEGS) creado en 2006 con el objetivo de articular la mayor cantidad posible de instituciones educativas de gestión social y peticionar ante las autoridades nacionales, provinciales y locales por su reconocimiento, tratamiento y financiamiento como escuelas públicas no estatales de gestión social.

La principal impulsora de este Consejo fue la Fundación Gente Nueva (FGN), que actualmente lleva adelante 10 escuelas en la ciudad de Bariloche –entre otros proyectos sociales–, con recursos que obtiene de instituciones oficiales, de organismos internacionales de crédito, de empresas privadas nacionales y multinacionales, y de donantes particulares. Trabaja desde el Evangelio “en conjunto con los sectores más marginados para concretar proyectos que surjan de las necesidades de la comunidad, impulsando su protagonismo en la construcción de políticas públicas”, desde una concepción que supone que “la superación de la injusticia que impone la pobreza puede revertirse si los sectores marginales son protagonistas y propulsores de los cambios”. Desde este perfil filantrópico puja por incidir en la definición de políticas que reconozcan la especificidad de sus escuelas como “públicas no estatales de gestión social”, logrando convertirse en interlocutor válido tanto a nivel provincial como nacional.

El primer antecedente para el reconocimiento de las EGS data de la reforma constitucional de la provincia de Río Negro en 1987, en cuyos debates participó la FGN. En el artículo dedicado a la política educativa, incorpora por primera vez la denominación de “escuelas públicas de gestión privada” y reglamenta la cooperación económica del Estado en aquellas que sean gratuitas y que cumplan una función social (ART. 63, inc. 6). Lo establecido en la Constitución provincial fue luego incluido en la Ley Orgánica de Educación N° 2.444, sancionada en el año 1991<sup>20</sup>. Desde la perspectiva de FGN, si bien el reconocimiento oficial representaba un avance, la denominación como “públicas de gestión

---

<sup>20</sup> El artículo 17 que inicialmente las denominaba como “establecimientos de gestión privada sin fines de lucro”, fue luego modificado por la Ley N° 2.732 (1993), que pasa a nombrarlas como “establecimientos de enseñanza pública de gestión privada”.

privada” no las consideraba en su especificidad. En consecuencia, la Fundación comenzó a acuñar el concepto de “escuelas públicas de gestión social”, que se caracterizan además de la gratuidad, por desarrollar modelos de gestión en que participa toda la comunidad escolar; por estar dirigidas a dar oportunidades a los sectores con mayores desventajas; por ser pedidas por la propia comunidad; por evitar todo tipo de discriminación por arancel, religión, capacidad intelectual, origen, capacidad económica ni sector social; y por tener un sistema propio participativo de elección del personal. A partir de esta definición, la FGN continuó pujando porque se las incorpore en el articulado de la Ley de Educación provincial. La Comisión de Educación de la Legislatura recibió sus propuestas y en el año 2007 lograron la sanción de la Ley 4178/07 a partir de la cual se reconoce a las “escuelas públicas de gestión social” en el marco de la educación de gestión privada –distinguiéndolas de las “públicas de gestión privada” y de las “privadas aranceladas”– (ART. 107) y prevé la cooperación económica del Estado para aquellas que no cobren arancel (ART. 110) para el pago de haberes, aportes previsionales y de la seguridad social de su personal (ART. 111). Para los establecimientos Públicos de Gestión Social se prevé además, previa evaluación de sus necesidades, los fondos suficientes para afrontar los gastos de mantenimiento de edificios, consumo de energía y combustibles, requerimientos de alimentación y seguro del alumnado (ART. 114).

En simultáneo a los avances a nivel provincial, la FGN promovió la conformación del CFEGS, desde donde se buscó incidir para que se incorpore la figura de “Escuelas de Gestión Social” a la LEN. Con tal fin, en el marco del “2do. Congreso de Escuelas Cooperativas y de Gestión Social de la República Argentina” (junio de 2006) se crea la entidad y se acuerda enviar una nota al entonces Ministro de Educación Daniel Filmus, informando sobre la constitución del Consejo y solicitando que se contemple la educación de gestión social en la Ley. Dicha inclusión se fundamenta en el derecho de educar que implica: financiamiento por parte del Estado; libre acceso, gratuidad y no-discriminación; derecho a crear escuelas; integración social; calidad educativa; derechos y obligaciones. Esta apelación al derecho a educar se asocia a la “libertad de enseñanza”, principio que establece la subsidiariedad del Estado en materia educativa, históricamente defendido por la Iglesia católica.

Como vimos anteriormente, la “gestión social” fue finalmente incorporada en el texto de la LEN (ART. 13 y 14), aunque con las indefiniciones que oportunamente señalamos (ART. 140). Por este motivo, desde el CFEGS se resuelve elaborar un documento que sirva de insumo para que el CFE establezca los criterios que permitan orientar el encuadramiento legal de las EGS. Allí se define a las escuelas de gestión social como “nuevas configuraciones

institucionales” impulsadas por “distintos tipos de organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales, iglesias de diferentes credos religiosos e incluso por fábricas y empresas recuperadas (...) para atender a sectores de la población en situación de vulnerabilidad social” afectados por la crisis del 2001. Entre sus principales características se destacan: la gratuidad; el acceso sin ningún tipo de discriminación; el desarrollo de acciones innovadoras para la inclusión y la permanencia; la horizontalidad en las relaciones entre los actores; una gestión comunitaria en lo que hace al gobierno escolar y a la implementación de proyectos socioeducativos; y la conformación de equipos de gestión colegiada, que nombran a su personal docente y directivo. Por último, se reconoce como antecedente el reconocimiento legal de la legislación de Río Negro y se proponen acciones que permitan avanzar en la reglamentación e inclusión de las EGS al sistema, tales como la realización de un relevamiento a nivel jurisdiccional y la formalización de convenios a término, aunque renovables, entre las entidades proponentes y las jurisdicciones.

Este documento fue aprobado para su discusión en noviembre de 2007 (Res. CFE 33/07) Si bien el CFE no se ha vuelto a pronunciar públicamente sobre el tema, a fines de 2008 representantes del CFEGS fueron recibidos por referentes del Ministerio que asumieron el compromiso de poner en marcha el proceso de Registro Nacional de Escuelas de Gestión Social y avanzar para que se expida el CFE a fin de que la figura sea asumida por todas las provincias. Mientras tanto, continúan los encuentros anuales de las organizaciones que a partir de 2009 pasaron a constituir la ANEGS y que siguen potenciando el reconocimiento de la figura de la EGS en las jurisdicciones.

Específicamente en el caso de la provincia de Buenos Aires, la FECEABA también buscó desde sus inicios vincularse con autoridades de la cartera educativa para incidir en políticas que den cuenta de sus especificidades aunque sin perder la autonomía de sus proyectos. En palabras de referentes de dos escuelas que integran la Federación: “A partir del 2007, con la personería jurídica otorgada por el INAES<sup>21</sup> empezamos a romper la paciencia en los estamentos estatales para que nos reconocieran como una tercera posición.” Y prosiguen: “Hay, hubo y va a seguir habiendo una resistencia a sacarnos de la escuela privada común y ponernos en una situación diferente, pero algunos pasos se han dado. Logramos hace más de dos años que nos reconocieran en DIPREGEP (Dirección Provincial de Educación de Gestión

---

<sup>21</sup> Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Privada), y a partir del 2009 formamos parte del consejo consultivo junto con las escuelas evangélicas y las judías” (Revista 2010, agosto 2010). Este testimonio expresa de manera sintética los avances en términos de reconocimiento y las limitaciones que aún persisten. En este sentido, es importante señalar que unas semanas antes a la sanción de la Ley de Educación Provincial, en junio de 2007, la Dra. Adriana Puiggrós, por entonces Directora General de Cultura y Educación, y el Director de DIPREGEP, Néstor Ribet, recibieron a representantes de la FECEABA, quienes entregaron un documento que definía a la EGS<sup>22</sup> y manifestaron su preocupación por la ausencia de la “gestión social” en el anteproyecto de Ley Provincial de Educación. Puiggrós explicó que dicho concepto se encontraba implícito en la enumeración de las entidades que pueden ser titulares de un establecimiento educativo – dentro de la gestión privada–, y que la ley provincial no podía avanzar por sobre lo que la LEN no definía. No obstante, dejó abierta la posibilidad a que la reglamentación de la LEP permitiera diferenciar los diversos sectores, y se asumió la necesidad de institucionalizar estos servicios educativos contemplando un progresivo y sostenido apoyo económico. En agosto, la FECEABA se reúne nuevamente con Ribet y sus asesores a fin de continuar dialogando sobre el espacio que deben ocupar las escuelas de gestión social en la política educativa provincial. Allí se plantean una serie de reivindicaciones: subvención y normativa específica; la representación en el Consejo Consultivo para las EGS; que la DIPREGEP nombre un asesor exclusivo para el tema; apuntalamiento de las EGS que se encuentran en estado crítico; y la regularización y reconocimiento a las instituciones que aún no hubiesen sido reconocidas.

Tal como expresaba el fragmento citado, antes de que concluyera la gestión de Adriana Puiggrós a fines de 2007, estas escuelas logan ingresar a la DIPREGEP. Si bien el paraguas de privada no contempla todas sus especificidades, desde la Federación se lo asume como un avance, favorecido por un gobierno que las visibilizó, atendió a sus demandas y brindó un lugar de participación que nunca antes habían tenido.

Queda abierto el interrogante –a profundizar con entrevistas que permitan recuperar los procesos micropolíticos desde la perspectiva de los actores– sobre los modos en que han continuado desarrollándose las disputas por el reconocimiento de estas experiencias. Si bien queda claro que lograron ser visibilizadas como interlocutores válidos para las sucesivas autoridades provinciales, no resulta tan definido las interpelaciones que generan sobre la educación pública ni qué posibilidades plantean en términos de acción política que camine

---

<sup>22</sup> Este documento expresaba los mismos atributos señalados en el que luego iba a ser aprobado para la discusión por el CFE en noviembre de 2007.

hacia una ampliación de estos procesos en términos de universalización de derechos para los sectores populares. Estas preguntas se profundizan si se tienen en cuenta su articulación a nivel nacional con entidades, como el caso de la FGN, que expresan un perfil filantrópico, cuya acción se orienta a fortalecer a las poblaciones pobres, con el apoyo económico de empresas privadas multinacionales.

### **Reflexiones finales**

En el escenario sociopolítico que se ha configurado a lo largo de la última década en América Latina, los Estados Nacionales –aunque con variaciones– han recobrado su principalidad en tanto garantes del cumplimiento de derechos, cuestión que en el campo educativo se ha reflejado en la sanción de nuevas bases legales que pretenden –al menos discursivamente– reorientar las políticas públicas en esta materia.

La repolitización de las políticas públicas favoreció una ampliación del campo de lo posible en tanto recuperación de las demandas de sectores populares movilizadas que pujan por ser reconocidos como interlocutores válidos para la definición de la agenda. Estas disputas se expresan, en el caso de nuestro país, en los debates que se abren en la inclusión de la “gestión social” dentro de la nueva Ley de Educación Nacional. Como quedó planteado, esta inclusión dio lugar a experiencias y propuestas de muy variados signos.

Aquí es interesante recuperar que la amplia definición que se establece sobre qué es la gestión social, habilita la incorporación de múltiples organizaciones y proyectos, que produce tensiones y discusiones que no pueden comprenderse sino en el marco de las disputas por el sentido otorgado a tal denominación.

De aquí que el acercamiento a diversas organizaciones incluidas bajo tal opción, nos permitió establecer distinciones identificando diferencias entre sus perfiles ideológicos y sus lógicas de acción subyacentes: mientras unas se reúnen en el denominado “tercer sector” (como las EGS rionegrinas), otras están expresan mayores heterogeneidades, como las que se nuclean en la FECEABA. Si bien ambas experiencias se asumen como públicas en tanto los principales destinatarios de sus propuestas son los sectores populares, el sentido político de sus proyectos no resulta absolutamente convergente.

En este sentido, cabe preguntarse si la incorporación de este tipo de gestión promueve una ampliación del sentido de lo público, incorporando las demandas y necesidades de los de los sectores populares o, por el contrario, representa una iniciativa que contribuye a la multiplicación de intereses particulares, reproduciendo la lógica privatista en materia educativa.

Aquí entra en juego una advertencia que hacíamos respecto de las tensiones que producen el hecho de atender a los sectores más desfavorecidos con la justicia educativa como horizonte y el alejamiento de cualquier cuestionamiento al orden social capitalista. Y a partir de esta tensión, nos preguntamos cómo es posible generar ciudadanía crítica y emancipada en el marco de un proyecto caracterizado por su aparente armonía y neutralidad, tal como indica el Acta Constitutiva del CFEGS (2006), luego retomado también en el acta correspondiente de la propia FECEABA (2007), donde se plantea que se *“excluirá de todos sus actos las cuestiones políticas, religiosas, sindicales, de nacionalidad, o razas determinadas.”*

La categoría de “gestión social” abre entonces una tensión entre posturas más ligadas a una *“racionalidad discursiva que apela a la participación y al fortalecimiento y ‘empoderamiento’ de la sociedad civil”* (Feldfeber, 2006: 56), y otras que incluyen una variedad de organizaciones, algunas de las cuales la ven como una oportunidad de avance de los sectores populares en el campo de la política educacional. Como propone Follari, se trata de definir *“... si las dosis de poder que se resta al Estado son reabsorbidas por los sectores más desposeídos de la sociedad, o por el contrario son entregadas a aquellos más privilegiados”* (Follari, 2003: 64). Queda abierta a modo de pregunta la cuestión sobre si estas experiencias y las disputas que generan sus diversos perfiles y sus lógicas de construcción, las demandas por educación y las relaciones que entablan con el Estado, provocan un avance efectivo en la lucha contra los modos de dominación simbólica y material, o si se subsumen a las especificidades definidas por otras experiencias poco afines a la ampliación de la esfera pública en términos de derechos.

## Bibliografía

- Ball, S. (2002) “Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas”. En M. Narodowski, M Nores y M Andrada (comps.) *Nuevas tendencias en política educativa*, Granica, Buenos Aires.
- Bentancur, N. (2010) “La reciente generación de leyes educativas en América Latina: ¿un nuevo direccionamiento para nuestros sistemas educativos? (análisis de los casos de Argentina, Chile y Uruguay)”. Ponencia presentada al XXIX Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Toronto, Canadá, octubre 6-9.
- Burgos, A.; Gluz, N.; Karolinski, M. (2008). “Movimientos sociales, educación popular y escolarización ‘oficial’: la autonomía ‘en cuestión’”. Ponencia publicada en *Los movimientos sociales en América Latina. Pasado presente y futuro. Memorias arbitradas de las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. ISBN: 978-987-24583-0-0
- Campione, D. y Rajland, B. (2006) “Piqueteros y trabajadores ocupados en la Argentina de los últimos años: novedades y continuidades en su participación y organización en los conflictos.”
- Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/caeta/PIICtres.pdf>
- Feldfeber, M. (2009) *Las escuelas de gestión social*. Documento de la Cátedra de Política Educacional, FFyL, UBA, Buenos Aires: mimeo.
- Feldfeber, M. (2003) “Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina.” En Feldfeber, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Follari, R. (2003) “Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado.” En Feldfeber, M. *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gennuso, G. (2004) “Escuelas de gestión social: hacia una democracia participativa.” Disponible en: [www.fundaciongennuso.org.ar/download/escuelas\\_gestion\\_social.doc](http://www.fundaciongennuso.org.ar/download/escuelas_gestion_social.doc)
- Gluz, N. (2011) “Movimientos sociales y derecho a la educación: luchas en torno al sentido de la educación pública.” Ponencia presentada al XXVIII Congreso Internacional de ALAS, 6 a 11 de septiembre, UFPE, Recife-PE. Disponible en: [http://www.sistemasart.com.br/alas/arquivos/17\\_8\\_2011\\_23\\_36\\_41.pdf](http://www.sistemasart.com.br/alas/arquivos/17_8_2011_23_36_41.pdf)
- Gluz, N. (2009) “De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales.” En: Feldfeber, M. (dir.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique-UBA.
- Gluz, N. (2008) “¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina.” Ponencia presentada en Reunión del Grupo de Trabajo de CLACSO "Educación, Políticas y Movimientos Sociales", 1 y 2 de julio de 2008, Buenos Aires.
- Gorostiaga, J. (2010) “La reforma del gobierno escolar en Argentina y Brasil: tendencias nacionales y sub-nacionales”. Ponencia presentada al XXIX Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Toronto, Canadá, octubre 6-9.
- Karolinski, M. (2011) “Políticas educativas y organizaciones sociales en la provincia de Buenos Aires.” Ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología Pre ALAS “Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Luces y sombras en América Latina”, Buenos Aires, 8 al 12 de agosto.

-Karolinski, M. (2010) “La construcción de autonomía en la relación Estado, Movimientos Sociales y Educación”. En Investigadores en formación-IIICE. Diálogos y reflexiones en investigación: contribuciones al campo educativo. Buenos Aires: FFyL-UBA.

-Karolinski, M. (2009) “Lo público y lo privado en educación: un recorrido por las percepciones de los sindicatos docentes sobre los Bachilleratos Populares de jóvenes y adultos”. Ponencia presentada en las “V Jornadas de Jóvenes Investigadores”, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. 4, 5 y 6 de noviembre, 2009. Publicación en cd-rom. ISBN: 978-950-29-1180-9.

-López, N. (2007) “Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región”. IPE – UNESCO. Sede Buenos Aires. Disponible en: [http://www.oei.es/reformaseducativas/Nuevas\\_leyes\\_edu.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/Nuevas_leyes_edu.pdf)

-Masseti, A. (2010, octubre 12) Limitaciones de los movimientos sociales en la construcción de un estado progresista en Argentina. Argumentos. Revista de crítica social (12) 81-108. Disponible en: <http://revistasiigg sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/118/108>

-Masseti, A. (2006, Otoño/Invierno) Piqueteros eran los de antes: sobre las transformaciones en la Protesta Piquetera. Lavboratorio/n line, año VII (19). Disponible en: [http://lavboratorio.fsoc.uba.ar/textos/19\\_5.htm](http://lavboratorio.fsoc.uba.ar/textos/19_5.htm)

-Merklen, D. (2004/5, verano) Sobre la base territorial, la movilización popular y sobre sus huellas en la acción. Lavboratorio/n line [publicación electrónica], Año VI, (16), 46-53.

-Moreira, C; Raus, D. y Gómez Leyton, J. C. (coord.) (2008) *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: FLACSO Uruguay, UNLa, UARCIS, Ediciones TRILCE. Introducción.

-Natalucci, A. (2011) “Entre la movilización y la institucionalización”. *Polis*[En línea], 28. Disponible en: <http://polis.revues.org/1448>

-Novick de Senén González, S. (2008) “Política, leyes y educación”. En R. Perazza (comp.) *Pensar en lo público: Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.

-Paviglianiti, N. (1995) “La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad educacional argentina. Sus orientaciones hacia la privatización, la provincialización y recentralización de las decisiones en los poderes ejecutivos y el retiro del Gobierno Nacional del financiamiento de la educación pública”. Buenos Aires: OPFYL, Cuadernos de Educación 3.

-Poggi, M. (2010) “Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas”. *Pensamiento Iberoamericano* 7, p.3-25. Disponible en: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/PensamientoIbero7.pdf>

-Pousadela, I. M. (2010) “Introducción” en Alegre, P., Annunziata, Antía, F. et al. *Las izquierdas latinoamericanas. De la oposición al gobierno*. Buenos Aires: CICCUS-CLACSO.

-Pulido Chaves, O. (2010) “Sobre el derecho a la educación en América Latina”. Mesa sobre los contextos regionales y el derecho a la educación, Pre-Asamblea Latinoamericana de la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación. Bogotá. Disponible en: <http://educacionenelmundo.wordpress.com/2010/12/03/analisis-sobre-el-derecho-a-la-educacion-en-america-latina>.

-Rajland, B. (2008) “Movilización social y transformación política en Argentina: de autonomías, articulaciones, rupturas y cooptaciones.” En López Maya, M. et al. *Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/lopezma/17raj.pdf>

-Raus, D. (2008) “América Latina: la difícil coyuntura. La política entre las posibilidades y los límites. Notas sobre el caso argentino”, en Moreira, C; Raus, D. y Gómez Leyton, J. C. (coord.) *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: FLACSO Uruguay, UNLa, UARCIS, Ediciones TRILCE.

-Rocca Rivarola, D. (2008) “El Movimiento dos Semterra en Brasil y las organizaciones sociales kirchneristas en Argentina (2005-2006). Roles, identificación y relaciones dentro del conglomerado oficialista.” Ponencia publicada en “Los movimientos sociales en América Latina. Pasado presente y futuro. Memorias arbitradas de las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos.” ISBN: 978-987-24583-0-0

-Saforcada, F. y Vassiliades, A. /2011, abr/jun) “Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur”. *Educação & Sociedade*, V 32 N° 115. Campinas.

-Seoane, J. y Taddei, E. (2010) *Recolonización, bienes comunes de la naturaleza y alternativas desde los pueblos*. Diálogo de los pueblos y GEAL, Brasil.

-Svampa, M. (2009) “Las fronteras del gobierno de Néstor Kirchner. Entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo”. En *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI editores.

-Svampa, M. (2007) “Movimientos sociales y escenario político. Inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina.” Disponible en <http://www.cetri.be/IMG/pdf/ensayo38.pdf>

-Svampa, M. (2006) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Editorial Taurus.

-Thwaites Rey, M. (2010, abril) “Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina?” *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano-OSAL*, Año XI, N° 27. CLACSO, Buenos Aires. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal27/05Thwaites.pdf>

-Tiramonti, G. (2004) “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de la fragmentación”, en Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

-Torres, C. A. (2008) “Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana. Entre la crítica y la utopía.” *Revista Iberoamericana de Educación*, nro 48. Disponible online: <http://www.rieoei.org/rie48a10.pdf>

-Zibechi, R. (2009, enero) Gobiernos y movimientos: entre la autonomía y las nuevas formas de dominación. *Vientos del Sur*, 100, 247-254. Disponible en: <http://www.vientosur.info/articulosabiertos/VS-100-30-zibechi-gobiernosymovimientos.pdf>

## **Fuentes**

### *-Legislación y normativa*

Constitución de la provincia de Río Negro, 1988

Ley Federal de Educación N° 24.195, 1993.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.

Ley de Educación Provincial de la provincia de Buenos Aires N° 13.688, 2007.

Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro N° 2.444, 1991.

Ley N° 2.732, provincia de Río Negro, 1994.

Ley N° 4.178, provincia de Río Negro, 2007.

Resolución CFE N° 33/07

*-Publicaciones de las escuelas de gestión social*

Acta Constitutiva del Consejo Federal de Escuelas Públicas de Gestión Social de la República Argentina. Disponible en:

[http://www.feceaba.com.ar/documentos/2006/conclusiones\\_2do\\_congreso\\_de\\_escuelas\\_cooperativas\\_y\\_de\\_gestion\\_social.html](http://www.feceaba.com.ar/documentos/2006/conclusiones_2do_congreso_de_escuelas_cooperativas_y_de_gestion_social.html)

“Acta Constitutiva de la Federación de Escuelas Cooperativas y Entidades Afines de Enseñanza de la Provincia de Buenos Aires limitada.” Disponible en: <http://www.feceaba.com.ar/institucional.html>

“Documento de la Primera Jornada Provincial sobre Educación de Gestión Social”, 19 de mayo de 2007. Disponible en: <http://www.feceaba.com.ar/documentos.html>

<http://escuelasgestionsocial.blogspot.com/>

<http://www.feceaba.com.ar/>

[http://www.feceaba.com.ar/eventos/2007/entrevista\\_con\\_la\\_dra\\_adriana\\_puiggros.html](http://www.feceaba.com.ar/eventos/2007/entrevista_con_la_dra_adriana_puiggros.html)

<http://www.fundaciongentenueva.org.ar/>

“Una tercera posición en la educación”, en *Revista 2010*, Año 4, N° 41, agosto 2010. Disponible en: <http://www.revista2010.com.ar/educacion/Una-tercera-posicion-en-la-educacion.php>