

Las luchas por el derecho a la educación en América Latina

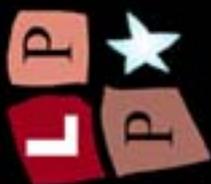
1/1648 - 65 cop

Bachilleratos Populares en
Empresas Recuperadas y
Organizaciones Sociales

Argentina, 2007

• Ingrid Sverdlick • Paula Costas •

La actuación de los movimientos y
organizaciones sociales



LABORATORIO DE

Políticas Públicas

Buenos Aires

La actuación de los movimientos y organizaciones sociales

Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales

Argentina, 2007

Autores

Ingrid Sverdlick
Paula Costas

El presente documento es el informe de uno de los 8 casos que constituye la investigación "Las luchas por el Derecho a la Educación en América Latina". Esta investigación, desarrollada por el Laboratorio de Políticas Públicas bajo la dirección de Ingrid Sverdlick y Pablo Gentili contó con el financiamiento de la Fundación Ford y se llevó a cabo durante el período octubre 2006 – diciembre 2007.

En tanto que esta publicación presenta el informe de investigación en su formato original, si editar, se advierte al lector sobre los defectos que pueda contener el texto.

Serie:

Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires, Nº 30

Primera Edición: "Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales"
(Buenos Aires, Mayo de 2008)

Autores: Ingrid Sverdlick, Paula Costas.

Coordinación editorial: Agustina Argnani / Florencia Stubrin

Diseño de publicación: Juan Sebastián Higa

ISBN: (En trámite)

© Laboratorio de Políticas Públicas

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.

No se permite la reproducción total o parcial del presente documento, ni su almacenamiento en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia y otros métodos, sin el permiso previo del editor.

El presente documento también se encuentra disponible en internet para su acceso libre y gratuito:
www.lpp-buenosaires.net

Realizamos intercambio bibliográfico con otras instituciones. A tal efecto, entrar en contacto con Agustina Argnani: agustina@lpp-buenosaires.net

El LPP forma parte del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO):
www.clacso.edu.ar - www.clacso.org

Laboratorio de Políticas Públicas Buenos Aires

Tucumán 1650 2º E (C1050AAF)
Buenos Aires - Argentina
Teléfonos / Fax: (54 - 11) 4371-4958 / 4372-2511
info@lpp-buenosaires.net
www.lpp-buenosaires.net

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN DEL CASO	5
2. CONTEXTO POLÍTICO-EDUCATIVO ACTUAL	12
3. MOVIMIENTOS Y ORGANIZACIONES SOCIALES: LUCHAS POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN	27
4. CONSIDERACIONES FINALES	48
EPÍLOGO.....	51
BIBLIOGRAFÍA.....	52
ANEXO	58

1. PRESENTACIÓN DEL CASO

Los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales surgieron en la década del noventa, en el marco de la aplicación de las recetas neoliberales y como respuesta a una crítica situación educativa y de limitadas políticas públicas. En Argentina, la orientación neoliberal tuvo características similares a la mayoría de los países de América Latina, en particular en lo referente a la reestructuración global del Estado, a la fuerte reducción del gasto público, a la descentralización administrativa y al traslado de las responsabilidades de la salud y la educación hacia los niveles provinciales y municipales. Todo ello, fue acompañado por una serie de reformas orientadas a desregular el trabajo, la producción y el mercado bajo una orientación privatista, impactando fuertemente en la calidad y avances de los derechos fundamentales, hasta ese momento en poder del Estado Nacional.

Frente a un Estado que se desresponsabiliza de “lo público”, los grandes capitales, tanto nacionales como internacionales, no encontraron mayores obstáculos para su desarrollo, arrasando con los pequeños y medianos productores y provocando el vaciamiento y la clausura de una enorme cantidad de fábricas y empresas que no pudieron “competir” en ese contexto. La privatización de las empresas estatales fue otro de los hechos que contribuyó a un proceso de fuerte concentración de la riqueza, regresiva distribución del ingreso, elevación sustantiva de los niveles de desempleo, la pobreza y la exclusión social.

Promediando los años noventa, más de la mitad de la población se encontraba en situación de pobreza. Esto comenzó a ser una preocupación, en tanto podía poner en riesgo la sustentabilidad política del programa neoliberal. La implementación de políticas focalizadas, fue la forma en la que el gobierno intentó contener semejante situación social. A través de ellas, promovió el protagonismo de redes y organizaciones sociales alentando una participación social restringida de los sectores populares y profundizando las modalidades clientelares preexistentes a la década de los noventa.

Mientras que el diseño y las decisiones en materia de políticas sociales se resolvían en forma centralizada, se estimulaba este tipo de participación en el ámbito local con el objetivo de gestionar recursos y contener problemas comunitarios. En ese contexto, las organizaciones sociales y políticas de la década de los noventa se conformaron mayormente en colectivos que, enmarcados en lo que se llamó el Tercer Sector, autogestionaron recursos para trabajar con los sectores más vulnerables o recibieron financiamiento del Estado para aplicarlo en sus comunidades. Desde la perspectiva de Estela Grasi (2004) “a grandes rasgos, el Tercer Sector quedó constituido por las ONG’s populares y las organizaciones de base; por las tradicionales organizaciones y fundaciones de beneficencia herederas de las viejas ‘damas’; por las también clásicas organizaciones de caridad, principalmente de la Iglesia Católica por intermedio de Cáritas y el Ejército de Salvación, entre otras entidades; por nuevas organizaciones más o menos autogestionadas o impulsadas por los planes y programas estatales o con financiamiento externo que requerían la ‘contraparte de la comunidad’; por organizaciones de defensa de derechos cívicos de grupos discriminados; así como por las Fundaciones (empresarias o de distinto origen) con diversos objetivos”¹.

¹ Grasi, Estela (2004), “Políticas de asistencia focalizadas en el desempleo y la pobreza” en *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Como pudo advertirse, la mayoría de organizaciones sociales desarrolladas en el marco o al amparo de planes y programas con financiamiento estatal, terminaron resultando funcionales al modelo neoliberal. Sin embargo, también fueron surgiendo y fortaleciéndose otro tipo de organizaciones que buscaban confrontar con el modelo, con claras posturas políticas de “resistencia” al neoliberalismo y al corrimiento del Estado en su responsabilidad sobre “lo público”. Entre ellas, encontramos organizaciones sindicales ya existentes, así como también nuevos grupos que ensayarán originales formas de protesta (cortes de ruta, piquetes, marchas del silencio, campamentos, etc). La mayoría de estas organizaciones tomaron posiciones políticas activas con un fuerte cuestionamiento a la estructura de poder vigente y a la desigual distribución de la riqueza, demandando al Estado el cumplimiento de sus derechos.

En el ámbito educativo, la orientación política neoliberal centró su discurso en el argumento que promovía a la “crisis de la educación” como la consecuencia de un sistema educativo centralizado, burocratizado y homogeneizante que requería ser reformado, particularmente por el manejo ineficaz de las administraciones estatales. Tanto por derecha como por izquierda se sostenía un discurso que apelaba a la “libertad”, al “respeto por la diversidad y las particularidades regionales” y a la “autonomía” como pilares reformistas. Esta aparente coincidencia discursiva sirvió de paraguas para impulsar las reformas en el campo educativo durante los años noventa.

La reforma educativa se materializó en un cuerpo de leyes (Ley de Transferencia Educativa, Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior) que, sosteniendo una nueva idea de educación pública, comprensiva de la educación privada², hizo foco en la descentralización y transferencia de servicios educativos, en la modificación de la estructura del sistema y en la restricción de la autonomía universitaria.

Como venimos sosteniendo en otros trabajos al analizar el impacto que tuvieron las medidas reformistas sobre el sistema educativo, decimos que, en términos generales la reforma educativa dejó un sistema fracturado y fragmentado, con un saldo económico negativo (de deuda externa) para una reforma muy costosa que desatendió los problemas más acuciantes y hoy agravados de la educación de nuestro país (analfabetismo, la sobreedad, la repitencia, el abandono, etc.).³ En particular, la Educación de Jóvenes y Adultos “sufrió” en 1992 -como el conjunto de los establecimientos- la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales. La Ley Federal de Educación la incluirá dentro de los “Regímenes Especiales” –junto a la Educación Especial y la Educación Artística- quedando como un segmento separado de la estructura del Sistema Educativo Nacional. Esto, junto al cierre de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), significó que cada jurisdicción organice -o no- su estructura y llevó, por lo tanto, a una “reducción de la especificidad de la modalidad y a un proceso de absorción a las normas generales del sistema”⁴.

² Para el discurso neoliberal, la educación es pública de gestión estatal o de gestión privada. La diferencia sobre el tipo de educación recae en la clase de administración.

³ Pagano Ana, Sverdllick Ingrid y Costas Paula (2007), Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso argentino, Colección Libros Flape, Buenos Aires.

⁴ Brusilovsky Silvia (2005), “Políticas Públicas en educación escolar de adultos: reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia para revertir”, Revista IICE N°23, Miño y Dávila-Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires.

Una aparente ausencia de políticas para este sector significó, en realidad, una clara decisión política, coherente con la desatención de las necesidades de los sectores populares⁵.

En este marco, las protestas en el terreno educativo tuvieron como figura central a la Carpa Blanca⁶. Junto a ella –y sobre todo en la segunda mitad de la década- se intensificaron las movilizaciones, marchas y huelgas.

Al finalizar la década, las consecuencias sociales de las políticas neoliberales se hicieron terriblemente evidentes. La asunción del gobierno de la Alianza⁷ evidenció una continuidad en este sentido, representada por ajustes fiscales y permanentes recortes en el gasto público que, en el campo educativo, se manifestó a través del recorte del presupuesto universitario y el retraso en el pago del Incentivo Docente (FONID)⁸.

La intensificación de las protestas abrió paso a las “Jornadas de Diciembre”. El 19 y 20 de diciembre de 2001 tuvo lugar en la Argentina una significativa protesta social seguida de una crisis institucional, que generó la renuncia del presidente constitucional -Fernando de la Rúa- y la conformación de un gobierno provisional elegido por el parlamento. Estos días concentraron el proceso de protesta que se venía desarrollando en el país. Se produjeron rebeliones populares urbanas, sobre todo en la ciudad de Buenos Aires, en donde los “cacerolazos” fueron un símbolo de lucha. Con fuerte represión por parte del gobierno, hubo gran cantidad de heridos y 37 muertos. Mientras tanto, en el conurbano bonaerense y otras ciudades del interior del país, se produjeron saqueos y reclamos de comida en las grandes cadenas de supermercados y también en pequeños comercios.

Entre los nuevos movimientos sociales que se gestaron bajo una abierta oposición a las instituciones políticas tradicionales y a un estilo “político” vinculado fundamentalmente con la corrupción, podemos mencionar a las Asambleas Populares, los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD) y las Fábricas Recuperadas. Si bien algunos de ellos son preexistentes a diciembre de 2001, ciertamente cobraron mayor fortaleza con esa crisis, liderados por militantes de antiguas organizaciones sociales y políticas, así como también por trabajadores desocupados de los últimos años.

El caso de las empresas recuperadas, se inicia con un proceso en el que muchos propietarios utilizaron la quiebra y el vaciamiento con el fin de recrear la empresa en condiciones más favorables y poder así, retomar la obtención de ganancias. Sin embargo, gran parte de estas situaciones derivó en conflictos con los trabajadores, quienes comenzaron a tomar las plantas con el objeto de resguardar sus fuentes de trabajo. Entonces, el proceso de recuperación de empresas se puso en marcha.

5 Recientemente, se han llevado procesos de debate e intercambio en la Argentina, de los cuales ha resultado la sanción de nuevas leyes nacionales (de Educación -2006- y Financiamiento Educativo -2005-). Estas reemplazan el cuerpo de leyes sancionada en la década de los noventa y, aunque aún no puedan evaluarse sus resultados, haremos las respectivas referencias más adelante.

⁶ En 1997 se instala una carpa frente al Congreso Nacional, en la que acamparon maestros que ayunaban y reclamaban una ley de financiamiento educativo. Luego de tres años, se obtuvo una ley de incentivo docente, a partir de la cual el Estado Nacional aporta 660 millones de pesos anuales destinados exclusivamente a aumentos salariales.

⁷ Alianza política conformada por la Unión Cívica Radical (UCR) y el Frente del País Solidario (FREPASO).

⁸ “Fondo Nacional de Incentivo Docente” (FONID) aprobado en 1998, con el objetivo de mejorar los salarios docentes. Se trata de una asignación especial -remunerativa ni bonificable- por cargo docente.

Actualmente existen alrededor de 240 empresas y fábricas recuperadas. Uno de los colectivos que las agrupa es el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER). Su auge, posterior al 19 y 20 de diciembre de 2001, se consolida como alternativa de recuperación de fuentes de trabajo frente al quiebre, vaciamiento o cierre de empresas. Alrededor de 180 plantas y comercios son reactivados en el marco de este movimiento y 15.000 puestos de trabajo son recuperados⁹. El MNER se caracteriza por ser un movimiento independiente tanto en relación al Estado como a los partidos políticos institucionalizados, alienta la conformación de cooperativas y promueve la utilización del excedente para la generación de más actividad productiva.

Por otra parte, se encuentra el Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas por los Trabajadores (MNFRT), el cual agrupa a un centenar de fábricas que fueron reactivadas por sus trabajadores luego de cierres o quiebras, y en las que actualmente trabajan unas 10.000 personas. Ochenta de esas fábricas están ubicadas en territorio bonaerense. Se suman a ellas, las cooperativas conformadas por miembros de organizaciones sociales. EL MNFRT se encuentra vinculado con los partidos políticos de izquierda (Partido Obrero y Partido de los Trabajadores por el Socialismo), impulsa “la estatización de las empresas bajo control obrero”.

Independientemente de las diferencias, ambos movimientos comparten la idea de rescatar las fuentes de trabajo genuino y luchan por regímenes de distribución más equitativa del ingreso.

Más allá de ello, aquí se prestará especial atención al MNER, ya que es quien decide ampliar su ámbito de participación política, incorporando otras estrategias de acción vinculadas a la lucha por el derecho a la educación. Durante el 2002, el equipo de educadores populares que hasta entonces había creado el primer Bachillerato, propone al MNER la articulación de sus acciones, con la finalidad de, por un lado, crear Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en una organización social de alcance nacional, y por el otro, colaborar en la consolidación del movimiento social impulsado la autogestión de los trabajadores (Elisalde, Ampudia). Esto dará un impulso importante a la experiencia de los Bachilleratos Populares, que comenzará a multiplicarse en empresas recuperadas nucleadas en el MNER, dando lugar a la confluencia de dos luchas: la lucha por el derecho a la educación y la lucha por el derecho a un trabajo digno.

En particular, la educación de jóvenes y adultos constituyó, históricamente, la última alternativa educativa para quienes fueron excluidos del sistema. Sin embargo, como ya se mencionó, esta modalidad fue desatendida por la mayoría de las políticas públicas de la educación argentina. Recién durante los años 60 y 70, la Educación de Jóvenes y Adultos cobró fuerza. Esto se dio bajo la influencia de Paulo Freire y los movimientos ligados a la pedagogía de la liberación, que permitieron el crecimiento de proyectos vinculados a la democratización social, en manos de las organizaciones de la sociedad civil pero también de las políticas estatales. La dictadura militar (1976) interrumpió de manera violenta este proceso, a la vez que profundizó las condiciones sociales de exclusión de los jóvenes y adultos de sectores populares. La década de los noventa, se encontrará con una mayor demanda educativa de parte de estos sectores, producto de muchos años de exclusión social.

En este contexto, la iniciativa de los Bachilleratos Populares se presentó como una opción alternativa a las ofertas educativas existentes, otorgando otra oportunidad a una

⁹ Irina Hauser, Diario Página 12, Las fábricas recuperadas hacen política, Buenos Aires, 7/09/03.

población con varios fracasos educativos en sus trayectorias de vida, en el marco de un proyecto que se presentó opuesto a las políticas neoliberales e incentivó procesos de participación y democratización.

Creemos que el fundamento de su alternancia se basa en un trabajo que busca construir subjetividades críticas capaces de participar, opinar, discutir y forjar nuevos destinos, evitando reproducir los clásicos mecanismos expulsivos del nivel de jóvenes y adultos. La educación popular en esta propuesta intenta combinar, por una parte, relaciones pedagógicas diferentes que contemplen las realidades y saberes de los estudiantes en la construcción de visiones críticas sobre la sociedad actual, y por la otra, articular el mundo de la educación con el del trabajo.

Además, la propuesta se presenta bajo la denominación “escuelas como organizaciones sociales”, dando cuenta que se trata de espacios educativos forjados en y con movimientos y organizaciones sociales. La idea supone, “...la creación y problematización de espacios escolares, en clave de educación popular, es decir, escuelas alternativas insertas en los barrios, en su matriz social-cultural, generadoras de una educación integral y liberadora –en sentido freiriano- que sean parte de organizaciones sociales, centralmente formadoras de sujetos políticos en valores tales como la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas...” (Elisalde y Ampudia, 2006).

En este sentido, el concepto de “territorialización” (Ampudia, Elisalde. 2006) resulta central, siendo que, a partir de la territorialización de la escuela en los barrios –o en las empresas-, se presenta la posibilidad de construcción de espacios de poder popular en y con las organizaciones populares.

La razón de confluencia y consenso, entendemos que reside en lo que Elisalde y Ampudia (2006) llaman “*leiv motiv*” iniciático: “ser parte de la construcción de poder popular en tanto educación liberadora, promoviendo el desarrollo de sujetos políticos y concebida como una práctica promotora de procesos de transferencia de poder cultural hacia los sectores tradicionalmente excluidos u oprimidos, ampliando los espacios de participación, desburocratizando la toma de decisiones y generando un vínculo de diálogo en el marco de la enseñanza aprendizaje”¹⁰.

El primer Bachillerato fue creado en 1998, en el marco de una experiencia autogestiva de la Provincia de Buenos Aires (Escuela El Telar – Don Torcuato - Tigre).

A partir del 2003, el equipo de educación popular a cargo de dicha experiencia, amplió su trabajo en dos líneas diferentes: por un lado, comenzó a trabajar con el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) y, por el otro, se iniciaron conversaciones con diversas organizaciones sociales de trabajo territorial.

Actualmente son once Bachilleratos Populares, de los cuales cinco se encuentran situados en la Ciudad y seis en la Provincia de Buenos Aires.

Cuatro de ellos fueron creados en Empresas Recuperadas por sus Trabajadores,

- Bachillerato de Jóvenes y Adultos IMPA (Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina) en el barrio de Almagro de la Ciudad de Buenos Aires (2003).

¹⁰ Elisalde Roberto y Ampudia Marina, “Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular”, 2006.

- Bachillerato Maderera Córdoba en el barrio de Abasto también de la Ciudad de Buenos Aires (2004).
- Bachillerato 19 de Diciembre, Villa Ballester, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires (2006).
- Bachillerato Chilavert en el barrio de Pompeya de la Ciudad de Buenos Aires (2007).

Y siete se desarrollan en el marco de Organizaciones Sociales,

- Bachillerato El Telar, Don Torcuato, Provincia de Buenos Aires (1998).
- Bachillerato Simón Rodríguez, Las Tunas, Pacheco, Provincia de Buenos Aires (2004).
- Bachillerato Centro Cultural de los Trabajadores, Los Troncos, Tigre (2006).
- Bachillerato Popular Villa 21-24, Barracas, Ciudad de Buenos Aires (2006).
- Bachillerato Movimiento Teresa Rodríguez, Villa Soldati, Ciudad de Buenos Aires (2007).
- Bachillerato Rodolfo Walsh, Partido de Morón, Provincia de Buenos Aires (2007).
- Bachillerato Las Palmeras, Las Tunas, Pacheco, Provincia de Buenos Aires (2007).

Como puede observarse, es a partir de 2003 que la modalidad experimentada en los noventa comienza a replicarse a través de la apertura de nuevas escuelas en empresas recuperadas y otras organizaciones sociales, todas ellas enraizadas en la concepción político-pedagógica freiriana.

Luego de varios años de desarrollo, resulta posible afirmar que los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos constituyen un colectivo organizado que ofrece una educación de nivel medio dirigida a una población de escasos recursos, con problemas de trabajo y excluida del sistema educativo formal. Actualmente, cuenta con más 900 estudiantes y más de 200 profesores que buscan desarrollar estrategias educativas para que se articulen con los ámbitos de trabajo, tanto en la comunidad como en aquellas empresas que luego de sus quiebres fueron recuperadas por los trabajadores.

En la actualidad, este colectivo se encuentra enraizado en la trama de participación y tensiones que caracterizan la presente coyuntura política argentina que, por cierto, es bien distinta a la de los años noventa. Esto conlleva nuevas discusiones al interior del mismo, sobre todo en relación con las estrategias políticas a seguir. Este colectivo ha recorrido ya unos años de crecimiento y actualmente se encuentra en constante expansión. En el último año sus reivindicaciones comenzaron a tomar forma y fuerza, centrándose principalmente en: la oficialización de las escuelas a través de una normativa propia que reconozca su especificidad; la modificación del régimen de subsidios estatales que permita un financiamiento regular de estas experiencias; el reconocimiento de los educadores populares con iguales derechos que el conjunto de los trabajadores de la educación; un sistema de becas para los estudiantes.

El estudio de una experiencia que se desarrolla en el marco de la educación formal, pero que surge en el seno de las organizaciones y movimientos sociales, nos llevará sin duda a la discusión entorno a los sentidos de la educación pública, así como también a observar qué sucede en nuestro país con la educación de gestión estatal y de gestión privada. Las nuevas experiencias de gestión social pondrán en conflicto estas categorías, introduciendo conceptos como el de educación popular y la democratización de la educación en el marco de la educación formal. En este sentido, también será foco de nuestra atención la relación que las organizaciones sociales sostienen con el Estado y los conflictos actuales alrededor de ello.

Para ello, en el apartado siguiente, situamos el caso de estudio en el contexto político educativo actual, teniendo en cuenta la estructura del sistema educativo, las características del nivel medio de jóvenes y adultos y un breve recorrido histórico por la EDJA de nuestro país hasta llegar a la actual gestión de gobierno. En el apartado tres, nos centramos en las luchas por el derecho a la educación, y nos dedicamos a describir y analizar la lucha de los Bachilleratos Populares, su forma de organización interna, su relación con el Estado, sus concepciones y su propuesta de intervención educativa. En el cuarto apartado, retomamos los principales nudos problemáticos y ensayamos algunas conclusiones.

En definitiva, creemos varias de las cuestiones que se presentan a lo largo de estas líneas, son las que atraviesan a gran parte de las organizaciones populares que actualmente luchan por el cumplimiento de sus derechos en nuestro país.

2. CONTEXTO POLÍTICO-EDUCATIVO ACTUAL

*La educación de adultos “es la práctica educativa que más evidencia “lo político”. Preocuparse por ella implica cuestionar la exclusión social y educativa en amplios sectores de la población”.*¹¹

2.1. Estructura del sistema educativo argentino

Argentina es un país que adopta la forma republicana, representativa y federal como modo de organización política. Abarca 24 jurisdicciones¹² que tienen su propio gobierno y administración territorial. Desde el punto de vista jurídico esto implica que las leyes siguen un orden de prelación establecido en el artículo 31 de la Constitución Nacional (cuya última reforma fue en 1994) que es el siguiente: la Constitución Nacional, las leyes nacionales que en su consecuencia se dicten, las constituciones provinciales y las leyes provinciales.

Esta forma de organización también se refleja en el sistema educativo argentino, compuesto por los servicios educativos nacionales y jurisdiccionales, tanto de gestión pública como privada reconocida. Su gobierno y administración es responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional, de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El ámbito institucional de coordinación y concertación es el Consejo Federal de Cultura y Educación, presidido por el Ministro Nacional del área e integrado por el responsable de conducción educativa de cada Jurisdicción, con representación del Consejo Interuniversitario y del Consejo de Universidades. Las autoridades de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen bajo su completa responsabilidad la gestión de los respectivos sistemas jurisdiccionales, excluyendo el nivel universitario, a cargo del Estado Nacional.

Las bases legales de la educación argentina, en términos generales, están integradas por las disposiciones específicas presentes en la Constitución Nacional, por las normas dictadas por el gobierno nacional y por los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Así es que el ordenamiento jurídico que norma los derechos vinculados con la educación sigue el orden de prelación de las leyes ya señalado (Finnegan F. y Pagano, A., 2006).

La actual estructura del Sistema Educativo Nacional ha sido definida por la nueva Ley Nacional de Educación N° 26.206 y comprende cuatro niveles de escolaridad formal: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior; y ocho modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística,

¹¹ Ezpeleta Justa (1997), “Algunas ideas para pensar la formación de educadores de adultos. Ponencia presentada en el II Seminario Taller sobre Educación de Adultos, La Cumbre, en: Paredes Silvia y Pochulu Marcel (2005), “La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina”, Universidad Nacional de Villa María, Revista Iberoamericana de Educación.

¹² Se trata de Estados con facultades propias de legislación y jurisdicción y que reciben la denominación de provincias en 23 casos y de Ciudad Autónoma de Buenos Aires para el caso de la Capital Federal de la República.

la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria-.

La nueva norma sancionada en diciembre de 2006, implica la extensión de la obligatoriedad de diez a trece años (desde el último año de la educación inicial hasta el final de la educación media), y un reordenamiento estructural del sistema educativo que está llevándose a cabo en la actualidad.

2.2. El nivel medio de jóvenes y adultos

Nuestro caso de estudio refiere a la población de jóvenes y adultos que habitan en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires que finalizaron el nivel primario de educación y que tienen más de 18 años¹³.

En la Provincia de Buenos Aires, esta población se escolariza en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), oferta educativa con una duración de 3 años, dos modalidades (media y técnica) y cuatro posibles orientaciones (Ciencias Sociales, Gestión y Administración, Producción de Bienes y Servicios y Ciencias Naturales, Salud y Ambiente), dependientes de la Dirección de Adultos y Formación Profesional. También pueden asistir a los Bachilleratos de Adultos, de cuatro años de duración, con tres posibles modalidades (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Gestión de las Organizaciones), dependientes de la Dirección de Educación Polimodal.

En la Ciudad de Buenos Aires, la principal oferta de gestión estatal para el nivel medio de adultos también son los CENS, con tres años de duración y con una importante variedad de especialidades. Estos dependen de la Dirección del Adulto y del Adolescente. Las otras ofertas estatales de nivel medio se encuentran en el marco de la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas, con cuatro o cinco años de duración. Sin embargo, y a pesar que en los turnos vespertinos y nocturnos existe población adulta, la mayoría suelen ser jóvenes en su primer paso por el nivel. Existe, además, un Programa de educación a distancia denominado "Adultos 2000".

Según datos del censo de 2001¹⁴ de todo el país, la población mayor de 15 años presenta los siguientes niveles de instrucción: el 3,7 % no tiene instrucción, el 14,2% con primaria incompleta, el 28% tiene completa la escolaridad primaria, el 20,9% tiene incompleta la secundaria, el 16,2% la completó la escuela media y un 16,9 % tiene estudios terciarios (entre incompletos y completos).

Estos guarismos están lejos de distribuirse en forma homogénea en nuestro país, por el contrario la lectura de los promedios esconde escandalosas diferencias regionales. Mientras que la Ciudad de Bs. As. (CABA) presenta los mejores indicadores con un 1,8% de jóvenes sin instrucción, 4,2% con Primaria Incompleta y un 35% con Terciario Incompleto y Terciario Completo; los jóvenes del Chaco se encuentran en las peores condiciones: un 8,7% Secundario Incompleto, un 25% con Primario Incompleto y sólo un 11,8% entre Terciario Incompleto y Terciario Completo.

¹³ Esto es lo que indica la reglamentación, sin embargo en la práctica existe un porcentaje menor de jóvenes que tienen entre 12 y 18 años.

¹⁴ INDEC, Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. 2001.

Respecto de la participación de los jóvenes en las ofertas educativas, existe en la Argentina un núcleo de esa población que no asiste al sistema escolar, lo cual comporta una situación de fuerte exclusión educativa y vulneración del derecho a la educación. En el año 2001 se encontraba en esa situación uno de cada cuatro jóvenes de 15 a 18 años y dos de cada tres jóvenes de 19 a 24 años.

Entre el 2004 y el 2006, la deserción aumentó un 9.4%: 860.000 jóvenes dejaron la escuela.

2.3. Antecedentes históricos de la Educación de Jóvenes y Adultos

Las primeras experiencias de educación de adultos en nuestro país datan de fines del siglo XIX. Desde esa época y durante mucho tiempo, los adultos, analfabetos e inmigrantes alfabetizados en otras lenguas, se escolarizaban en el turno vespertino de la escuela primaria común¹⁵. En el marco de un sistema educativo en plena conformación, estas experiencias dependían sobre todo de la voluntad y responsabilidad docente. Así, desde el comienzo, “la pedagogía que fundó nuestro sistema escolar construyó un campo discursivo de educación de adultos, por analogía con la educación primaria, y no como un objeto pedagógico específico y autónomo”¹⁶; alejado, por lo tanto, de la vida cotidiana y laboral propia del mundo adulto.

Para ese entonces, se “ofrecían” desde el Estado cursos de instrucción en fábricas, cuarteles y cárceles. La sanción de la Ley 1.420 (1884), que consagró la instrucción primaria como obligatoria, gratuita y gradual para los niños de 5 a 14 años, no otorgó importancia ni especificidad alguna a la Educación de Adultos, manteniendo la situación de la modalidad tal como estaba.

Durante las primeras décadas del siglo XX, mientras el Estado comenzaba a avanzar en la organización del subsistema de adultos, también crecían las Sociedades Populares de Educación (SPE). Sostenidas por organizaciones de la sociedad civil, integradas por anarquistas y socialistas, las SPE comenzaron a desarrollar prácticas educativas destinadas a aquellos sectores excluidos del sistema educativo. Con un perfil propio, fueron convirtiéndose en espacios paralelos, claramente separados de la acción estatal, en donde los adultos analfabetos fueron ocupando un lugar central. Las SPE fueron quienes impulsaron más fuertemente la enseñanza de oficios, retomada más tarde por el Estado Nacional.

Este proceso, llevó a que “lo popular” comience a ser asociado con lo “no oficial”, construyéndose así una concepción de “Educación Popular” como complementaria del sistema educativo y vinculada a la atención de los excluidos¹⁷.

Durante el primer gobierno peronista (1943-1955), las SEP hacen más visible la discusión alrededor de dos ejes centrales: 1. La vinculación entre educación y trabajo; 2. El papel de la sociedad civil en la gestión de las escuelas.

¹⁵ Nos referimos a la escuela que durante los turnos mañana y tarde albergaba a los niños y las niñas.

¹⁶ Paredes Silvia y Pochulu Marcel (2005), “La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina”, Universidad Nacional de Villa María, Revista Iberoamericana de Educación.

¹⁷ Pineau Pablo (1998), El concepto de “educación popular”: un rastreo histórico, Revista IICE N°13, Miño y Dávila, Buenos Aires.

En este marco, el peronismo presenta una nueva definición de “Educación Popular” (Pineau, 1998), en la que intenta integrar tanto los elementos democráticos del modelo de Instrucción Pública, como así también los relacionados con las SPE. En base a ello, pueden rastrearse en este período, discursos gubernamentales que promueven por un lado, una educación diferenciada que lleve a la promoción social de sectores sociales excluidos, incorporando en ese proceso la participación de los actores sociales implicados; y por el otro lado, la idea de un Estado que debe garantizar su cumplimiento¹⁸. No obstante y a pesar de ello, la erradicación del analfabetismo y la educación de adultos no fueron ejes centrales de las políticas educativas de este período¹⁹.

Durante la década del '60, comienza a construirse una nueva definición de Educación Popular, nuevamente opuesta al Sistema de Educación Pública. Bajo la influencia de las transformaciones sociales que ocurrían en América Latina y el mundo (revolución cubana, teología de la liberación, otros movimientos de liberación, la teoría de la dependencia, etc.), se profundiza el desarrollo de experiencias educativas –sobre todo por fuera del sistema formal- dirigidas a los sectores populares y vinculadas a proyectos de transformación social. La educación popular, era entendida en este contexto, como un medio y un fin en sí mismo que llevaría al cambio social. La expresión más reconocida de esto es la Pedagogía de la Liberación, representada por las ideas de Paulo Freire.

Desde el Estado Nacional, las ofertas educativas para adultos continuaron en la línea de fortalecer el vínculo educación-trabajo, pero resultaron funcionales al sistema productivo.

En 1965 se pone en marcha la primera campaña de alfabetización masiva desde el Estado (Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos).

En 1968 un nuevo impulso desde el Estado se produce con la creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), fortaleciendo la modalidad en el marco del sistema educativo oficial y otorgándole, de esta manera, un carácter específico y autónomo. Inicialmente, sólo abarcó el nivel primario, aunque en escuelas y centros de adultos independientes de las escuelas primarias de niños. En los años '70 la DINEA inició la creación de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) que se crearon a partir de convenios con organizaciones no gubernamentales, en especial con sindicatos. Generalmente, estos últimos aportaban el espacio físico, mientras que la DINEA se hacía cargo del pago de docentes y el material didáctico. Más adelante, será ampliada la oferta a través de la creación de Centros de Formación Profesional.

Durante el tercer gobierno peronista (1973-1976), hubo una considerable atención a las problemáticas de los jóvenes y adultos. Una de las iniciativas, fue el Programa CREAR (Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción) ideado en el marco de la DINEA. Paralelamente, se fortalecían las experiencias de educación no formal en el marco de organizaciones políticas (grupos de alfabetización, talleres de formación política, espacios de clases de apoyo, etc.).

¹⁸ Idem.

¹⁹ Paredes Silvia y Pochulu Marcel (2005), “La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina”, Universidad Nacional de Villa María, Revista Iberoamericana de Educación.

A partir de 1976, “el sistema educativo oficial se convirtió en uno de los espacios privilegiados para la implantación del modelo represivo autoritario”.²⁰ De esta manera, la dictadura militar más cruel que vivió la Argentina, arrasó con las instituciones que hasta el momento existían en el seno del Estado, y con todas las experiencias populares que habían crecido en el seno de las organizaciones sociales y políticas.

Con la recuperación de la democracia en 1983, se reinstala la preocupación por la Educación de Adultos. “Se definen políticas concretas a nivel nacional y se comienzan a organizar a nivel provincial las secretarías o direcciones de Educación de Adultos”²¹. Pero llegados los años noventa, la reforma educativa de impronta neoliberal, afectará de manera negativa al conjunto del sistema educativo y, por supuesto, a la educación de adultos en particular.

2.4. Los años noventa

Las políticas neoliberales fueron las protagonistas de los años noventa. El corrimiento del Estado, la apertura de los mercados y la creciente desigualdad en la distribución del ingreso, generaron altos índices de desempleo y pobreza. El campo educativo no estuvo exento de este proceso. La “Transformación Educativa” –tal como la llamó el menemismo en su momento- tomó forma en un cuerpo de leyes que perjudicaron fuertemente al sistema educativo argentino.

En particular, la educación de jóvenes y adultos “sufrió” -como el conjunto de los establecimientos de nivel medio y superior no universitario- la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales (Ley N° 24.049, 1991).

A su vez, la Ley Federal de Educación (N° 24.195, 1993) decidió incluir a esta modalidad dentro de la categoría “Regímenes Especiales”²², junto con la Educación Especial y la Educación Artística. De esta manera, convirtió a la educación de adultos, en un segmento separado de la estructura del Sistema Educativo Nacional. Esto, junto al cierre de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) –organismo responsable desde el nivel central-, produjo que cada jurisdicción organice -o no- su estructura y llevó, en poco tiempo, a una fragmentación del subsistema y a una “reducción de la especificidad de la modalidad”²³.

El cierre del CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) –que atendía todo lo vinculado a educación para el trabajo- profundizó esta situación.

Lo cierto es que, la educación de adultos “dejó de tener en la mayoría de las provincias conducción y supervisión específicas, en el marco de un proceso de cierre de servicios educativos, fusión de algunos de ellos con otras ofertas y desinversión. El hecho de ser la educación de adultos una modalidad que atiende a sectores sociales en situación de

²⁰ Tedesco, J.C. (1986): “Educación y sociedad en Argentina (1880-1945), Buenos Aires: Ed. Soler-Hachette; citado en: Pineau Pablo (1998): El concepto de “educación popular”: un rastreo histórico, Revista IICE N°13, Miño y Dávila, Buenos Aires.

²¹ Pineau Pablo (1998), El concepto de “educación popular”: un rastreo histórico, Revista IICE N°13, Miño y Dávila, Buenos Aires.

²² Título III, capítulo VII de Regímenes Especiales, Punto B, Art. 30.

²³ Brusilovsky Silvia (2005), “Políticas Públicas en educación escolar de adultos: reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia para revertir”, Revista IICE N°23, Miño y Dávila-Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires.

pobreza y, por ende, con escaso poder relativo para demandar al Estado, significó que el efecto destructivo de la “Transformación Educativa” haya sido particularmente notable en este campo, con la consiguiente vulneración del derecho a la educación de estos sectores. A su vez, el Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PFAEBA), creado a inicios del primer gobierno de Menem con el objetivo de ofrecer ámbitos no escolarizados de *terminalidad del nivel primario* en todo el país gestionados por el gobierno nacional, fue transferido con el conjunto de los servicios educativos a aquellas jurisdicciones dispuestas a asumir el Programa. La conclusión de este proceso fue la clausura de la mayor parte de los centros educativos situados en las provincias²⁴.

Está claro que la reestructuración de la educación escolar de jóvenes y adultos no se llevó a cabo en función de problemas diagnosticados y objetivos específicos, sino siguiendo las pautas incorporadas previamente en el resto del sistema. Un ejemplo de esto es el caso de la provincia de Buenos Aires en la que, en 1997, se impone para todos los establecimientos del nivel medio –Bachilleratos para Adultos y Centros Educativos de Nivel Secundario- un diseño curricular semejante al del nivel medio para adolescentes. Acciones de este tipo, encubiertas en un discurso de autonomía institucional, llevaron a las escuelas a la mera ejecución de políticas que fueron decididas desde el nivel central sin su intervención ni consulta.

El discurso de la descentralización, de la mano de promesas de mayor autonomía y participación, no fue acompañado de los recursos suficientes y resultó en una total desresponsabilización del Estado y una fragmentación del sistema educativo. En este marco, pueden mencionarse dos procesos que comenzaron a desarrollarse en relación a la educación de adultos.

Por una lado, el nacimiento de nuevos espacios de participación en organizaciones sociales y grupos de trabajo territorial que llevaron a cabo procesos educativos –no formales- con los sectores populares. Algunos de ellos funcionaron de manera autónoma y desde una posición política de resistencia pero, muchos otros, formaron parte de los procesos de terciarización impulsados fuertemente desde el Estado que, mediante recursos que generaban deuda externa, financiaron la implementación de proyectos decididos desde el nivel central.

Por el otro lado, y en relación a la educación formal, “el aumento de la demanda y la desregulación de la oferta, dio lugar al desarrollo de ofertas privadas, a distancia, con currículos contruidos ad-hoc para escuelas privadas y para servicios escolares ligados a empresas productivas. Estos planes redujeron las condiciones para otorgar certificados –en relación a los tiempos, contenidos y exigencias académicas-, dando lugar a una oferta privada de menor calidad que “compite” con la de las instituciones del Estado por una “clientela” que tiene urgencia en recibir certificación. El incremento de la demanda de capacitación y un Estado en retirada, facilitó la legitimación de las ofertas del sector privado, centrada más en los beneficios económicos que en la distribución del conocimiento²⁵.

Todo ello, se produjo en el marco de una nueva concepción de “educación pública” que fue introducida por la Ley Federal de Educación: la misma podría ser gestionada

²⁴ Finnegan, Florencia y Pagano, Ana (2007): “El Derecho a la Educación en Argentina: caso argentino”, Buenos Aires: Colección Libros FLAPE. Disponible en: <http://www.foro-latino.org/flape/producciones/publicaciones.htm>.

²⁵ Idem.

tanto por el sector estatal como por el sector privado. La primera, refirió a aquellos establecimientos que dependían del Estado y eran financiados por éste. Y la segunda, a aquellos establecimientos públicos de gestión privada (que reciben aporte estatal y cobran cuota, de valor diverso) y a las escuelas privadas aranceladas (no reciben aporte estatal y se sostienen con el cobro de las cuotas).

Esta estrategia normativa legitimó la privatización del sistema educativo, haciendo que “lo público” abarque también a los sectores privados mediante la asignación de subsidios estatales a establecimientos que cobraban arancel. Dicho de otra manera, a través de esta norma el Estado traspasa responsabilidades al sector privado, “garantizando” la “educación pública”, pero sin ser el único proveedor.

Este será, precisamente, es el escenario en el cual se discutirá durante varios años –y hasta la reciente sanción de la nueva Ley de Educación Nacional– el problema de la oficialización de los Bachilleratos Populares. Sin embargo, esto será abordado más adelante.

Varios años después de ser sancionada la Ley Federal de Educación, en 1999, el Consejo Federal de Cultura y Educación trata finalmente este tema, y firma un Acuerdo Marco para la Educación de Adultos²⁶, un mes antes del cambio de gobierno. En este acuerdo se refuerza la desresponsabilización del Estado, abriendo la posibilidad de construir un sistema integrado por ofertas públicas y privadas, sin jerarquización de las agencias responsables. El Estado solo cumpliría el rol de coordinar y orientar, afianzando y legitimando la mercantilización del sistema educativo. Una vez más, respondía a las “recomendaciones” del Banco Mundial y el FMI.

Resulta evidente que la ausencia de políticas para este sector significó, en realidad, una clara decisión política enmarcada en una lógica que no atendió a las necesidades de la educación general de los sectores populares. En el marco de las políticas neoliberales y una regresiva distribución del ingreso, las desigualdades sociales se profundizaron y la exclusión aumentó de manera vertiginosa. El derecho a la educación fue cada vez menos efectivo en amplios sectores de la población.

La asunción de la siguiente gestión, que implicó cambio de Presidente y partido político (Fernando de la Rúa en el marco de la Alianza) mantuvo, sin embargo, las políticas para este sector. Como menciona Brusilovsky Silvia (2005): “los cambios en el partido de gobierno nacional no modificaron las políticas que introdujeron las condiciones para la validación del cuasi-mercado educativo, ya que el modelo es retomado en el Primer Encuentro Federal de Educación de Jóvenes y Adultos, realizado en la provincia de Córdoba (Tanti) en el año 2000”²⁷.

En ese encuentro, la CTERA-CTA intervenía diciendo: “La educación de adultos se encuentra sin conducción desde el cierre de la DINEA, en tanto en las provincias han desaparecido la mitad de las direcciones. La oferta de servicios es anárquica, con un alto grado de superposición y dispersión, a los cuales se agregan múltiples proyectos de carácter no formal. Sin embargo, esta multiplicidad no termina de dar respuestas a las demandas educativas de jóvenes y adultos. (...) En nuestro país hay 15 millones de

²⁶ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la concertación, Serie A, N°21: “Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos”, 1999. Resulta importante señalar que las decisiones del Consejo Federal de Cultura y Educación son vinculantes para las jurisdicciones.

²⁷ Brusilovsky Silvia (2005), “Políticas Públicas en educación escolar de adultos: reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia para revertir”, Revista IICE N°23, Miño y Dávila-Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires.

personas mayores de quince años que no tienen escolaridad secundaria completa (datos Censo '91)"²⁸. E interpellaban al gobierno diciendo: "nuestra propuesta es que se convoque, para avanzar en las definiciones de política educativa a seguir en el área de educación de jóvenes y adultos (...) a instancias que contengan el protagonismo de los trabajadores de la educación y a los sectores de la comunidad comprometidos en esta tarea"²⁹. Hacia el final, concluían afirmando que nuestro país "carece de una política de educación de adultos", que el Estado no se había hecho cargo de "las demandas educativas no satisfechas de millones de compatriotas" y, exigían, una educación "pública, popular y democrática".

Para ese entonces, investigaciones llevadas a cabo por M.T. Sirvent³⁰ daban cuenta – según datos del censo de 1996- que el 75% de la Población Económicamente Activa (PEA), sólo había alcanzado un nivel mínimo de educación inicial. Este porcentaje representó una amplia "demanda potencial" por más educación. Sin embargo, esta "demanda potencial" no tuvo su correlato en una "demanda efectiva" o "demanda social". Por "demanda potencial", la autora se refiere al conjunto de la población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación permanente que pueden o no ser traducidas en el ámbito educativo. La "demanda efectiva" alude a aquellas aspiraciones educativas que se traducen en forma concreta en el ámbito educativo en una sociedad en un momento determinado. Y, por último, "demanda social", es la expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas.

Esto último será retomado más adelante en el análisis de de los Bachilleratos Populares y su lucha por el derecho a la educación. No obstante, aquí nos interesa dar cuenta del "desfasaje" entre la demanda potencial y la demanda efectiva. Entendemos que el mismo pone de manifiesto dos cuestiones que caracterizaron a la década: la ausencia del Estado en la generación de políticas públicas que reviertan la situación de exclusión educativa, y una movilización por parte de las organizaciones sociales que no logró presionar en este sentido.

2.5. La actual gestión de gobierno

Asumida en mayo del 2003, la actual gestión de gobierno se encontró frente a un escenario en el cual la pobreza y el desempleo eran predominantes y el descreimiento respecto de las instituciones políticas muy fuerte.

Un amplio consenso en el rechazo a la reforma de los '90 y sus efectos, se encontró representado en las voces de distintos colectivos de la sociedad civil vinculados al campo educativo. Sobre él, el gobierno se apoyó para sostener un discurso que anunciaba cambios sustantivos respecto de lo existente.

Hoy, a cuatro años del desarrollo de esta gestión, podemos afirmar que las políticas introducidas no generaron tales "cambios sustantivos". Sin embargo, cabe mencionarlas en tanto produjeron un nuevo marco normativo para el sistema

²⁸ CTERA-CTA (2000), "Los retos de la educación de jóvenes y adultos: la inclusión educativa, la democratización del conocimiento y del poder".

²⁹ Idem.

³⁰ Sirvent, M. T. (1996): Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste, Revista IIICE N° 9, Miño y Dávila-Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires.

educativo: Ley de Educación Técnico Profesional, de Financiamiento Educativo, la de Educación Sexual Integral y la Ley Nacional de Educación que, sancionada recientemente, reemplazó a la Ley Federal de Educación.

En particular, aquí nos centraremos en la Ley Nacional de Educación (26.206/2006), dado que es la que refiere al conjunto del sistema educativo argentino. La misma reemplaza la Ley Federal de Educación y unifica el sistema educativo en todo el país, retornando a la estructura de escuela primaria y secundaria (aunque dando autonomía a las jurisdicciones de que lo cumplan en el plazo de 6 años). Con el objetivo de garantizar el derecho personal y esencial de recibir 13 años de instrucción obligatoria, extiende la obligatoriedad (desde la sala de 5 años hasta la finalización del secundario); jerarquiza la enseñanza de un segundo idioma y de las nuevas tecnologías; señala un aumento del financiamiento educativo (en base de la ley sancionada durante el 2005) y promueve que los docentes trabajen en una sola escuela y se capaciten a través de una carrera docente.

Un aspecto destacable de esta nueva ley, es el restablecimiento del Estado como responsable primario y garante insoslayable para el cumplimiento del derecho a la educación. No obstante, y a pesar de que esta y las demás leyes constituyen signos importantes, ninguna de ellas implicó en verdad cambios radicales o, dicho de otra manera, permitió –al menos hasta ahora– un mejoramiento notable del sistema educativo argentino.

En este marco, ¿Qué sucede con la Educación de Jóvenes y Adultos?

Como resultado de las “no políticas” de los ‘90, “la educación de jóvenes y adultos se enfrenta a un doble desafío: luchar por un lado contra la indiferencia del Estado y enfrentar, a su vez, una situación de “múltiples pobreza”³¹.

Las políticas desarrolladas por esta gestión no han modificado la situación de la Educación de Jóvenes y Adultos. Sin embargo, cabe mencionar algunas cuestiones en relación a los cambios normativos recién mencionados.

La Ley de Financiamiento Educativo menciona entre sus principales objetivos (punto 4): “Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema”.

Pero en relación a la nueva Ley de Educación Nacional, tenemos algunos puntos más que analizar. Allí se incorporan algunos cambios y referencias importantes entorno a: 1. La Educación de Jóvenes y Adultos; 2. El papel de las organizaciones sociales en la gestión de las escuelas; 3. La educación de Gestión Privada; 4. La participación de las organizaciones sociales en el diseño y la implementación de las políticas educativas.

³¹ El concepto es de M.T. Sirvent. La autora sugiere no hablar de “pobreza” sino de “pobrezas”, haciendo referencia a un sistema de necesidades fundamentales entre las que se incluye las de participación, de pensamiento reflexivo o entendimiento, de creación o re-creación, de autovaloración de sí y del grupo de pertenencia, de protección. Sirvent, M. T. (1996), “Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste”, Revista IICE N° 9, Miño y Dávila-Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires.

1. La Educación de Jóvenes y Adultos

A partir de esta nueva norma, la Educación de Jóvenes y Adultos ya no es un “Régimen Especial” tal como fue categorizada en la Ley Federal de Educación. La letra la menciona como una de las ocho modalidades que componen el sistema educativo:

“La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades.(...) Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria”. (ARTÍCULO 17 - TITULO II- CAPÍTULO I).

Por otra parte, la define en su Art. 46 como:

“La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”. (ART 46 - CAPÍTULO IX - EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES y ADULTOS).

A su vez, menciona que el Estado se hará cargo del diseño de programas “transitorios o complementarios” que, además de los ya existentes, contribuyan al mejoramiento de la modalidad:

“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley (...)”. (ART.138 - TÍTULO XII DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS).

1. El papel de las organizaciones sociales en la gestión de las escuelas

En cuanto a lo que se relaciona con el papel de las organizaciones sociales en la gestión de escuelas, también se introducen cambios importantes a tener en cuenta en función del caso de estudio. Como mencionábamos más arriba, el sistema educativo argentino, está organizado en dos tipos de gestión pública: estatal y privada. A partir de la nueva ley, se incorpora una nueva figura, la de “Gestión Social”:

“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”. (ARTÍCULO 13 - TITULO II EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL - CAPÍTULO IDISPOSICIONES GENERALES).

“El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. 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". (ARTÍCULO 14 - TITULO II EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL - CAPÍTULO IDISPOSICIONES GENERALES).

Como puede observarse en los artículos precedentes, la nueva figura de "Gestión Social" se encuentra enmarcada dentro de la Gestión Privada, aunque de manera no muy clara. Este punto resulta fundamental en relación al caso de estudio ya que, hasta el momento, las vías de oficialización posibles para los Bachilleratos Populares eran - según la normativa anterior- a través de Gestión Privada, pero sin mayor especificidad. La figura de "Escuelas Públicas de Gestión Social", se presentaría como una nueva posibilidad.

3. La educación de Gestión Privada

En el terreno de la Gestión Privada, la ley menciona las siguientes cuestiones a tener en cuenta:

En cuanto a la creación y sostenimiento de los servicios educativos:

"Los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes". (ARTÍCULO 62 - TITULO III EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA).

En cuanto a los derechos y obligaciones:

"Tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas. Estos agentes tendrán los siguientes derechos y obligaciones:

a) Derechos: crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio; aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario y participar del planeamiento educativo.

b) Obligaciones: Cumplir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad; brindar toda la información necesaria para la supervisión pedagógica y el control contable y laboral por parte del Estado". (ARTÍCULO 63 - TITULO III EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA).

Tanto los derechos como las obligaciones constituyen puntos importantes en relación a la oficialización de los Bachilleratos Populares. Parecería no haber obstáculos de "forma" para que los Bachilleratos puedan desarrollar su legalización en el marco de la figura "Escuelas Públicas de Gestión Social", recibiendo subsidio estatal como parte de las escuelas públicas de gestión privada. Sin embargo, si se observa el artículo que sigue, esto queda presentado de manera ambigua:

"La asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las

autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca. (ARTÍCULO 65 - TITULO III EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA).

La pregunta que podríamos hacernos es: ¿cómo se definen los “criterios objetivos de justicia social”? y, por otra parte: ¿Quién lo define? La omisión o, la poca claridad, genera dudas acerca del destino de los subsidios estatales.

Por otra parte, ¿respondería esto a los reclamos por la oficialización de los bachilleratos? Es decir, ¿la vía de Gestión Privada responde al “tipo de oficialización” que los Bachilleratos Populares desean? Retomaremos esto más adelante.

1. La participación de las organizaciones sociales en el diseño y la implementación de las políticas educativas

En cuanto a la participación de las organizaciones sociales, entendida esta como la intervención en el diseño y la implementación de las políticas educativas, la ley menciona:

“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”. (ARTÍCULO 4° - TÍTULO-DISPOSICIONES GENERALES - CAPÍTULO I - PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTÍAS).

En relación a la educación de jóvenes y adultos en particular, se menciona:

“Los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo. A tal fin, en el marco del Consejo Federal de Educación se acordarán los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local (...)”. (ARTÍCULO 47 - CAPÍTULO IX - EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS).

En el capítulo dedicado a la Gestión Privada, se menciona al respecto:

“Las entidades representativas de las instituciones educativas de gestión privada participarán del Consejo de Políticas Educativas del Consejo Federal de Educación, de acuerdo con el artículo 119, inciso a) de la presente ley. (ARTÍCULO 66 - TITULO III - EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA).

Y el artículo 119 dice:

“El Consejo Federal de Educación contará con el apoyo de los siguientes Consejos Consultivos, cuyas opiniones y propuestas serán de carácter público:

a) El Consejo de Políticas Educativas, cuya misión principal es analizar y proponer cuestiones prioritarias a ser consideradas en la elaboración de las políticas que surjan de la implementación de la presente ley.

Está integrado por representantes de la Academia Nacional de Educación, representantes de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional, de las entidades representativas de la Educación de Gestión Privada, representantes del Consejo de Universidades, *de las organizaciones sociales vinculadas con la educación*, y autoridades educativas del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Educación. La Asamblea Federal podrá invitar a personas u organizaciones a participar de sesiones del Consejo de Políticas Educativas para ampliar el análisis de temas de su agenda (...). (ARTÍCULO 119 - TITULO X GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN - CAPITULO III EL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN).

Hasta aquí las referencias a la norma que rige el sistema educativo argentino y, en particular, la Educación de Jóvenes y Adultos. A modo de síntesis, podemos decir que la incorporación de la figura de "Gestión Social", así como la referencia a las "organizaciones sociales" en diferentes capítulos, resultan importantes. No obstante, la introducción de una nueva figura poco reglamentada, deja en manos de la negociación política y las relaciones de poder, su forma de implementación.

Dos cuestiones son fundamentales en este sentido: En primer lugar, que el terreno de disputa tiene su "próximo paso" en cada jurisdicción provincial, ya que cada una de ellas deberá establecer sus particularidades normativas en base a la nueva Ley Nacional. En segundo lugar, resulta importante tener en cuenta que según la Ley de Transferencia Educativa sancionada en 1993 y aún vigente, la asignación de subsidios al sector privado es de competencia provincial, lo cual no es un dato menor.

En este sentido, nos interesa dar cuenta de manera breve y a modo de ejemplo, el caso de dos provincias que a partir de la sanción de sus respectivas normativas, nos demuestra cómo la definición jurisdiccional constituye actualmente un terreno de disputa: Río Negro y Buenos Aires. La primera es elegida porque introduce un cambio importante en relación a la Gestión Social de las escuelas; la segunda, porque representa el marco normativo de una gran parte de los Bachilleratos Populares situados en esa jurisdicción.

En la Provincia de Río Negro se incorpora, en febrero de este año, una nueva reglamentación³² que habilita la existencia de Escuelas Públicas de Gestión Social. Esto se produce, fundamentalmente, como resultado de los debates que la Fundación Gente Nueva³³ promovió con los diferentes bloques legislativos. A través de un importante proceso de discusión, su incidencia fue central en la incorporación de este tema. La modificatoria se realiza respecto a la ley provincial vigente N° 2.444 y establece importantes diferencias entre los diversos tipos de establecimientos educativos de Gestión Privada:

"a) Establecimientos Públicos de Gestión Social, totalmente gratuitos, que no perciban aportes por parte de los padres o alumnos, por estar insertos en sectores de alto riesgo social y que definan esa identidad de acuerdo al artículo 17³⁴ de la presente ley y su modificatoria ley n° 2732.

³² La misma se incorpora a la Ley provincial N°2444, bajo la siguiente denominación: "Título VIII. Educación de Gestión Privada".

³³ La Fundación Gente Nueva se sitúa en la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro. Existe hace veinte años y, entre sus acciones, cuenta con 9 escuelas que, aunque con diversos niveles y modalidades, presentan características similares a los Bachilleratos Populares.

³⁴ El artículo 17 de la norma original, sancionada en el año 1991, ya decía: "El Estado garantiza el derecho de las organizaciones comunitarias, instituciones, cooperativas de provisión de enseñanza, empresas o particulares a gestionar sus propios servicios educativos siempre que se orienten a los fines consagrados en

b) Establecimientos Públicos de Gestión Privada comprendidos en el artículo 17 de la presente ley y su modificatoria ley n° 2732, que perciban aportes por parte de los padres o alumnos.

c) Establecimientos Privados Arancelados.”

(Artículo N° 107).

Esta caracterización permite diferenciar, en el marco de la educación privada, entre aquellos establecimientos que son con fines de lucro de los que no lo son. Si recordamos las menciones ambiguas que se presentan en la letra de la ley Nacional esta mención resulta un punto fundamental. Tal caracterización, se convierte en criterio de decisión para el otorgamiento de subsidios.

En este sentido, el estado provincial sólo otorgará subsidios a los establecimientos educativos sin fines de lucro:

“El Estado provincial sólo coopera económicamente con el funcionamiento de los Establecimientos Públicos de Gestión Privada y Públicos de Gestión Social, conforme lo dispuesto en el artículo 17 de la presente y su modificatoria ley 2732 y en los términos que fije la reglamentación.” (Ley Orgánica de Educación N° 2444 – Provincia de Río Negro). (Artículo N° 110).

Por otra parte, establece un subsidio especial para el caso de las escuelas públicas de gestión social:

“Los Establecimientos Públicos de Gestión Social recibirán, además de los aportes previstos en el artículo 111, por parte del Consejo Provincial de Educación, 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, los que serán rendidos por la vía administrativa correspondiente”. (Ley Orgánica de Educación N° 2444 – Provincia de Río Negro). (Artículo N° 114).

La distinción que esta modificatoria realiza entorno a los tipos de establecimientos y la adjudicación de subsidios (solo para los de gestión pública de gestión social y de gestión privada), resulta un avance fundamental en lo que refiere a la distribución de los fondos educativos. Es claro que el subsidio de estas experiencias, se encuentra lejos de los procesos de privatización y mercantilización del sistema educativo, pues sus objetivos se encuentran opuestos al “lucro” y el “mercado”. Tampoco contribuyen con procesos de discriminación, ya que su carácter de “públicos” los hace accesibles a toda la población. Significa, por lo tanto, un avance en relación a la ley nacional y permite dar cuenta, a su vez, que el terreno de disputa se encuentra aún en el plano normativo de las jurisdicciones provinciales.

Sin embargo, no sucede lo mismo en la legislación de la provincia de Buenos Aires. La reciente sanción de la ley provincial³⁵ menciona -en correspondencia con la Ley

la presente Ley, que aseguren los derechos en ella reconocidos, que se sometan a sus normas para el otorgamiento de títulos y diplomas habilitantes y respondan a los lineamientos de la política educativa provincial y necesidades de la comunidad. El Estado cooperará económicamente con cada uno de los establecimientos de gestión privada sin fines de lucro, que cumplan una función social no discriminatoria y que tengan carácter gratuito, según lo que oportunamente establezca la reglamentación correspondiente”.

³⁵ Fue sancionada en Junio de 2007.

Nacional- que la educación es concebida como “pública” en su conjunto, dentro de la cual se enmarcan dos tipos de gestión: la estatal y la privada³⁶.

Dentro de la Gestión Privada, se presentan otros dos tipos: aquellos que reciben aporte estatal y aquellos que no lo reciben³⁷. Aquí no se incorpora la categoría de “Escuelas de Gestión Social” tal como aparece en la normativa nacional. Sólo menciona que quiénes tendrán derecho a brindar educación son: la iglesia católica, las sociedades, asociaciones, fundaciones, cooperativas y empresas con Personería Jurídica, sindicatos, organizaciones de la Sociedad Civil³⁸.

Lo anterior no es un dato menor si se tiene en cuenta que la provincia de Buenos Aires viene siendo uno de los principales territorios de disputa y reclamo por parte de los Bachilleratos Populares.

Hasta aquí las referencias al marco normativo actual en el cual se desarrollan los Bachilleratos Populares. En cuanto a los programas y proyectos destinados actualmente a la educación de jóvenes y adultos, las acciones desde el nivel central continúan vinculadas a la alfabetización de adultos, la terminalidad de la primaria y, en algunos casos, del nivel medio. Se desarrollan propuestas de formación profesional y técnica y se sostienen diversos sistemas de becas estudiantiles.

La descentralización educativa, aún vigente, mantiene el nivel de fragmentación que se generó como producto de la reforma de los '90. El sistema educativo sigue siendo heterogéneo y cuenta con diferentes formatos para la Educación de Jóvenes y Adultos en cada una de las jurisdicciones. No obstante, cabe mencionar que durante estos años, muchas jurisdicciones han aumentado la oferta de centros educativos de nivel primario, medio y de formación profesional. Pero, a pesar de ello, no se ha producido un cambio en la relación “demanda potencial-demanda efectiva”, tal como se mencionaba más arriba en términos de M.T.Sirvent. En otras palabras, el “desfasaje” entre una y otra continua existiendo, y es importante.

³⁶ Art. N°64: “La provincia de Buenos Aires reconoce un único sistema de educación pública, existiendo en su interior dos modos de gestión de las instituciones educativas que lo componen: educación de gestión estatal y educación de gestión privada”. CAPITULO III. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

³⁷ Art. N°128: “Los establecimientos educativos de Gestión privada que perciben algún tipo de aporte estatal y los establecimientos educativos de gestión privada que no cuentan con dicho aporte pero deben su funcionamiento a la normativa vigente, integran el Sistema Educativo Provincial conforme a los principios, garantías, fines y objetivos de la presente Ley.” CAPITULO VIII LA EDUCACIÓN PRIVADA.

³⁸ Art. N°129. CAPITULO VIII LA EDUCACIÓN PRIVADA.

3. MOVIMIENTOS Y ORGANIZACIONES SOCIALES: LUCHAS POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

"Es necesario que las mayorías tengan derecho a la esperanza para que, operando el presente, tengan futuro."³⁹

3.1. Los movimientos sociales en la Argentina

En la Argentina, el retorno de la democracia en 1983 pero, sobre todo, los efectos de las políticas implementadas en la década de los noventa, han generado importantes cambios en relación a las formas de protesta. Shuster, Pereyra y Scribano (2001) mencionan que, sobre todo durante la década de los noventa, "aumentan y se diversifican las organizaciones, se modifican los temas y demandas y surgen nuevas modalidades de protesta"⁴⁰. El análisis de las protestas llevadas a cabo entre 1983 y 2001 muestra como la "matriz sindical" centrada en reclamos económicos, va dando paso a la emergencia de una "matriz cívica" que reclamará tanto el ejercicio como la ampliación de los derechos (Di Marco, Palomino. 2004). En esta última se enmarca el surgimiento de los Movimientos Piqueteros, los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD), la Carpa Blanca docente que –entre otros, incorporan nuevas formas de acción colectiva a través de cortes de ruta, huelgas, campamentos, marchas, etc.

Los acontecimientos de diciembre de 2001 confirman esta tendencia, incorporando los cacerolazos y las asambleas barriales y fortalecimiento las organizaciones sociales ya existentes. En este proceso, "se identifican evidencias de un crecimiento en el reconocimiento del proceso educativo en el espacio de la lucha y el movimiento social. Aparecen evidencias de fenómenos nuevos en el campo educativo de los movimientos sociales. Se percibe, por un lado, un reconocimiento explícito de la importancia de la educación y del lugar de la educación en su proceso de lucha y de organización"⁴¹.

La toma de las fábricas constituye también una nueva forma de protesta que se inscribe en esta nueva matriz. Como es sabido, la apertura del mercado, las privatizaciones y el corrimiento del Estado produjeron un fuerte proceso de desindustrialización que llevó al quiebre de muchas fábricas y empresas. "Tomar" y "recuperar" las plantas fue la forma que los obreros encontraron para luchar por sus fuentes de trabajo. Así surge el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), con quien más adelante se

³⁹ Freire, Paulo (1996): *Política y educación*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. (Trabajo original publicado en 1993).

⁴⁰ Di Marco Graciela, Palomino Héctor (comp.) (2004), "Reflexiones sobre los movimientos sociales en Argentina", UNSAM, Buenos Aires.

⁴¹ Sirvent María Teresa, "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina", Conferencia pronunciada en la reunión anual de ANPEd, Brasil, Noviembre de 2004 en: Revista Brasileira de Educação, N°28, 2005.

articularán las acciones educativas que darán lugar a la construcción de Bachilleratos Populares.

En este sentido, resulta importante resaltar algunas cuestiones: en primer lugar, que estas manifestaciones no pueden entenderse sino se tiene en cuenta la década de los noventa, pues todas ellas constituyen en sí mismas reacciones organizadas ante a los efectos desbastadores de las políticas neoliberales. En segundo lugar, que frente a la corrupción que avanzaba, estos colectivos no se ven representados por las tradicionales formas de hacer política vinculada a los partidos políticos. En tercer lugar, que estas organizaciones buscan representar una nueva idea de “lo público”, que ya no estará asociada solo a “lo estatal”, sino vinculada a nuevos espacios de participación política. Y por último, que la reapropiación de “lo público”, vendrá acompañado de nuevas formas de hacer política, más democráticas.

Entre las investigaciones sobre las acciones colectivas en Argentina, se mantiene cierta discusión entorno a la utilización del término “movimiento social”. Algunos autores critican el uso indiscriminado del término para aquellas acciones de protesta que luego puedan llegar a diluirse o que, simplemente, no tienen demasiada envergadura. En la misma línea, previenen sobre la idea de considerar a los movimientos sociales de por sí “políticamente virtuosos”⁴², sobre todo, en relación a sus prácticas democratizadoras.

Tal mención resulta importante en función de nuestro caso de estudio. Los Bachilleratos Populares surgen en la década de los noventa como reacción al modelo neoliberal, implementando nuevas formas de acción colectiva. Entendemos que las mismas se inscriben en lo que más arriba se denominó como “matriz cívica”, caracterizada por la búsqueda de ampliación de derechos y el reclamo de espacios para el ejercicio de los mismos. En nuestro caso, el derecho a la educación constituye el principal motivo de reclamo y lucha. La “protesta” aquí toma forma, inicialmente, en un proyecto pedagógico alternativo: Escuelas para Jóvenes y Adultos en el marco de organizaciones sociales. Más adelante, se incorporan nuevas formas de acción colectiva vinculadas a las manifestaciones callejeras. Sin embargo el desarrollo que presentamos a continuación nos hace pensar que, a pesar de su institucionalización, crecimiento y persistencia en el tiempo, su dimensión y alcance tal vez aún no permitan adjudicarles el atributo de “movimiento social”. No obstante, sostenemos que los Bachilleratos Populares se inscriben en el conjunto de organizaciones sociales que se surgen y se fortalecen bajo las características mencionadas y que son parte, en la actualidad, del campo de las luchas populares argentinas.

3.2. El caso de los Bachilleratos Populares

3.2.1. Organización Social y propuesta pedagógica: experiencia alternativa

Tal como se mencionó en los apartados anteriores, la historia de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina se caracterizó por una importante desatención en materia de política educativa. Algunas iniciativas desde la sociedad civil como la de las Sociedad Populares de Educación (SPE) y los proyectos educativos de la década del '60 y '70 en el marco de organizaciones sociales, fueron dando forma a la

⁴² Idem.

modalidad, asociándola a proyectos de transformación social, educación popular y sectores populares. En esas mismas décadas, las políticas estatales innovaron en esta modalidad, a través de las acciones que se llevaron a cabo en el marco de la DINEA. Sin embargo, y más allá de este período, las ofertas de educación de adultos –tanto estatales como privadas- resultaron la mayoría de las veces, en el afán de vincular la educación con el mundo del trabajo, ser funcionales al modo de producción.

Las políticas públicas de la década de los noventa profundizaron terriblemente los índices de pobreza y desempleo, y la situación educativa empeoró notablemente. Miles de habitantes vieron vulnerado su derecho a la educación y, entre ellos, una enorme cantidad de jóvenes y adultos se vio excluida del sistema educativo.

Los Bachilleratos Populares, surgen entonces como reacción a ese escenario de exclusión y desigualdad creciente. Pero no solo eso. Surgen también, en protesta ante un Estado ausente, una democracia que no era tal y un sistema político que nos los representaba. Podemos decir que se asemejan a las experiencias que históricamente han surgido desde la sociedad civil, ya que la *“desnaturalización de las relaciones capitalistas”*⁴³ aparece como eje central de una propuesta educativa que se propone realizar educación popular en sectores excluidos.

Tal como se mencionaba más arriba, esto ocurre en un contexto en el que la ebullición de nuevas formas de participación confluye dando forma al surgimiento de nuevas organizaciones sociales. Tras la crisis del 2001, esta tendencia se fortalece y, en el caso de los Bachilleratos Populares, se produce un importante crecimiento a partir de la multiplicación de escuelas en diversas organizaciones sociales y empresas recuperadas.

En este sentido, el aporte de Silvia Brusilovsky (2005) resulta un aporte interesante para comprender el proceso de conformación de los Bachilleratos. Ella menciona: *“(…) No es posible esperar concesiones ofrecidas por el poder, sino que es necesario conquistar nuevas posibilidades por medio de la participación efectiva y organizada de los interesados –los cada vez más numerosos excluidos y educadores- porque se trata de recuperar para la política educativa, el concepto de derecho social que el conservadurismo desconoce”*⁴⁴. Creemos que de esto se trata aquí, de la *“conquista de nuevas posibilidades”* a través de la una participación que se va organizando con el objetivo de la hacer cumplir el derecho social a la educación.

En la misma línea de análisis, el concepto de *“demanda social”* aportado por la investigadora M. T. Sirvent (1998), también contribuye a la comprensión del caso. Ella lo define como *“la expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas”*. Entendemos que el caso de estudio es, justamente, la expresión organizada de la reivindicación por el derecho a la educación de los jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo, que se institucionaliza en el formato de Bachilleratos Populares.

En función de ello, los Bachilleratos Populares parecen constituirse en una propuesta pedagógica alternativa y, a su vez, en una propuesta de organización política diferente que pretende construir nuevas formas de participación y democracia.

⁴³ Expresión utilizada por Roberto Elisalde -uno de los fundadores de estas escuelas- en la entrevista que se le realizó.

⁴⁴ Brusilovsky Silvia (2005), *“Políticas Públicas en educación escolar de adultos: reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia para revertir”*, Revista IICE N°23, Miño y Dávila-Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires.

Ellos mismos, se definen como escuelas *autogestionadas, populares, públicas y no estatales*, y se plantean como objetivos formar sujetos políticos, concientes de la existencia de una sociedad desigual y capaces de realizar elecciones que tengan un sentido transformador para ella. Para su implementación, plantean construir un nuevo modelo de escuela: la *“escuela como organización social”*.

La noción de *“escuelas como organizaciones sociales”*, reúne una serie de características en donde –entendemos- reside el carácter *“alternativo”* de esta experiencia pedagógica.

Por una parte, se trata de una nueva forma de gestión, una *“gestión social”* de la educación, en donde las escuelas son gestionadas por organizaciones sociales. Que, por otra parte, no son de cualquier índole. Se trata de organizaciones sociales de trabajo territorial y empresas recuperadas por sus trabajadores que comparten un objetivo central: reclamar, exigir y luchar por el cumplimiento de diversos derechos negados a amplios sectores de la sociedad y transformar, a través de ello, el orden existente. En definitiva, se trata de organizaciones vinculadas a proyectos de transformación social. En el marco de cada una de ellas, la propuesta de los Bachilleratos Populares viene a exigir el cumplimiento del derecho a la educación de los jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo.

Y, por otra parte, la misma noción de escuelas como y en organizaciones sociales, pretende representar la idea de una pedagogía diferente, en la que la escuela trascienda los muros escolares, para fundirse en la propia organización y el barrio (o la fábrica), suprimiendo los límites entre uno y otro espacio, en donde la escuela no implique solo las trayectorias escolares, sino que también sea parte de la vida comunitaria, la organización y la participación.

Entendemos que el desarrollo de una experiencia de este tipo en el marco de la educación formal, resulta algo novedoso en sí mismo. Su *institucionalización*, es decir, su crecimiento, desarrollo y multiplicación como una nueva estrategia socioeducativa – actualmente son once bachilleratos distribuidos en distintas localidades de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires-, pone en tensión el concepto de lo público, lo estatal, lo privado y lo popular, y obliga a reflexionar sobre las condiciones de acceso, permanencia y calidad del sistema educativo. Dicho de otra manera, obliga repensar los procesos que llevan a reproducir la desigualdad y exclusión educativa.

En función de todo esto, consideramos que la construcción de una propuesta pedagógica asociada a un proyecto de transformación social, constituida sobre la base de la demanda de los sectores populares, a través de la organización social y en el marco de organizaciones sociales, resulta en todos sus aspectos algo novedoso y alternativo a las ofertas existentes en el marco de la educación formal.

3.2.2. Forma de organización interna

Con la multiplicación de los Bachilleratos Populares, sobre todo a partir del año 2004, comienza a ser necesaria una instancia de coordinación y discusión. Para ello se creó un espacio de *“Formación”* en el que participaron los educadores populares de cada Bachillerato, y en donde se discutían los diversos ejes de la propuesta pedagógica y política con el objetivo de diseñar estrategias socioeducativas comunes. Los temas que allí se trabajaban eran tanto teóricos como prácticos, y se vinculaban con: la educación

pública, la educación popular, la educación de jóvenes y adultos, la relación con las organizaciones sociales de origen, la participación política, el currículum, los contenidos, las estrategias didáctico-pedagógicas, las metodologías de evaluación, las clases de apoyo y las tutorías, los materiales de trabajo, etc.

Durante el año 2005, a partir la incorporación de varias organizaciones sociales, estos talleres se replican con el objetivo de socializar la experiencia a los nuevos y continuar, a su vez, con la discusión sobre los ejes mencionados.

Hacia fines del 2005, las necesidades comenzaron a ser otras. Como resultado de dos años de formación y la multiplicación de las experiencias, comenzaron a surgir discusiones entorno a la oficialización de los Bachilleratos. Para ese entonces, algunas de las escuelas habían iniciado conversaciones con autoridades del sistema educativo oficial. Pero la cantidad de escuelas en funcionamiento imponía la necesidad de una estrategia colectiva de lucha.

Es así que durante el 2006, el espacio se convierte en una instancia de Asamblea que luego fue denominada "Inter-Bachilleratos". Allí se convoca a la participación de los estudiantes –hasta el momento eran solo docentes- y se establece una frecuencia mensual. No obstante, el proceso de socialización e incorporación, pero sobre todo el de la participación de los estudiantes, no parece ser algo sencillo. En este sentido, Roberto Elisalde –uno de los fundadores de estas escuelas- nos comentaba:

"Es una de las áreas que estamos trabajando, porque necesitamos más talleres y seminarios, que den cuenta de estos procesos de incorporación que son masivos (...) Ni siquiera aún es una coordinadora de bachilleratos populares, que es a donde de algún modo estamos yendo (...) El desafío hacia adentro, es el de una mayor organización. Esto fue creciendo de manera muy dinámica y la única salida allí es aceitar la organización interna".

(Entrevista a Roberto Elisalde, integrante de la CEIP).

Esta es la estructura organizativa que hasta el momento pudo construir el colectivo de Bachilleratos Populares para la discusión política y la toma de decisiones. La incorporación permanente de nuevas organizaciones sociales y nuevos militantes requiere de una constancia en la formación y socialización de la experiencia en la que parece que el colectivo tendrá que fortalecerse.

3.2.3. Concepciones sobre el derecho a la educación y la participación ciudadana

La educación como derecho y la participación ciudadana han sido ejes fundamentales en la forma de concebir la Educación de Jóvenes y Adultos, en las iniciativas que históricamente fueron impulsadas por la sociedad civil, tanto en Argentina como en América Latina.

En relación a nuestro caso de estudio, el diagnóstico del cual parten los Bachilleratos Populares, extraído del estudio "Estrategias y logros socioeducativos en Bachilleratos Populares Autogestionados para Jóvenes y Adultos en la Argentina (2002-2005)" realizado por R. Elisalde (2007) tal vez nos sea de utilidad para comprender algunos de los posicionamientos entorno a estas cuestiones.

Allí se afirma, por un lado, la idea que sostiene que las políticas neoliberales avasallaron la educación en su idea de "derecho social", intentando convertirla en un

“servicio” a través de vastos procesos de mercantilización. Y, por el otro, se sostiene que esos mismos procesos, implicaron la desatención llana de los sectores populares y, por lo tanto, llevaron a la expulsión social y educativa de gran cantidad de habitantes.

Desde esta perspectiva, el concepto de “expulsión” resulta central a través de una mirada crítica que considera que las deserciones, abandonos y repitencias, constituyen procesos que no residen solo en responsabilidades individuales –tal como pretenden plantearlo las posturas neoliberales de la educación- sino que, más bien, se producen en el marco de un contexto social y educativo que “los expulsa” del sistema.

En base a todo ello, podemos afirmar que los Bachilleratos se constituyen sobre una idea de educación como derecho social y que sus acciones apuntan a la inclusión de los sectores excluidos. No obstante, se trata no solo de “inclusión”, sino de una propuesta pedagógica que conlleva una particular idea de educación y de participación.

Para el colectivo de los Bachilleratos, la educación debe ser “pública y popular”, dos ideas centrales que aparecen en todas las movilizaciones. “Lo público”, lo relacionan con la idea de una efectiva democratización en el acceso y la permanencia a la educación, en oposición a los argumentos liberales que sostienen que la universalización del sistema es condición suficiente para la igualdad de oportunidades, negando que las desigualdades sociales se reproducen en el sistema educativo. “Lo popular”, se vincula con una la idea de una educación que trabaje por y con los sectores populares, a través de una propuesta pedagógica que, asociada a un proyecto de transformación social, permita no solo incluirlos sino también desnaturalizar las relaciones de poder existentes y trabajar para la construcción de otras nuevas, más iguales.

Pero la educación pública y popular que ofrecen los Bachilleratos Populares es “no estatal”. A partir de ello, se nos abre un gran abanico de preguntas:

¿Cuál es la concepción de educación estatal que tienen los Bachilleratos Populares?
¿Quién o quiénes deben ser las entidades responsables de esa educación “pública y popular”? ¿Qué sucede con la idea de Estado garante de la educación pública? ¿En qué lugar se posicionan los Bachilleratos Populares respecto de esta idea? Y yendo un paso más adelante: Lo “público y popular” ¿Hoy solo puede articularse en el seno de la sociedad civil? ¿Sería posible que esto suceda en el marco de la educación estatal?

Consideramos que estas preguntas abren un tema de debate central vinculado a la iniciativa de los Bachilleratos Populares y producen una interesante tensión que merece su reflexión.

Entendemos que los Bachilleratos Populares reivindican la educación pública y estatal, es decir, que sostienen que el Estado es quien debe garantizar la educación pública. Se oponen a los procesos que incentivan el desarrollo de los sectores privados con fines lucrativos que conllevan la privatización de la educación pública. No obstante, sostienen que las políticas implementadas desde el Estado, no se corresponden con la defensa de la educación pública sino que, por el contrario, han atentado contra ella.

Es en este marco que, los Bachilleratos –como muchas otras organizaciones de la sociedad civil en otros planos de las políticas públicas- deciden “autogestionar” aquellas cuestiones o aspectos en los que el Estado está ausente. Frente a un Estado que no muestra voluntad política de revertir esta situación y lejos está de implementar acciones vinculadas a proyectos de transformación social, los Bachilleratos Populares

ocupan el lugar de “agentes responsables” en la implementación de lo que llaman la “educación pública y popular”.

Algunos sectores, fundamentalmente de docentes estatales⁴⁵, sostienen que estas iniciativas, aunque surgidas de los sectores populares y vinculadas a proyectos de transformación social, profundizan la tendencia de privatización del sistema educativo y son, por lo tanto, funcionales al neoliberalismo. Para ellos la lucha por una educación pública y estatal debe darse en el seno del sistema formal y cualquier iniciativa que se emprenda desde la sociedad civil atenta contra el “carácter público” del sistema.

Los Bachilleratos Populares discuten esta postura, argumentando que sus acciones se realizan en una clara oposición a las políticas neoliberales y que, por lo tanto, se diferencian de aquellas iniciativas que desde el sector privado buscan lucrar con la educación. Para ellos, la continuidad de políticas neoliberales y de los procesos de exclusión social son los que justifican su existencia.

Desde la perspectiva de este trabajo, sostenemos que es necesario que la “demanda social” -en términos de M.T. Sirvent-, presione de manera organizada desde la sociedad civil hacia el Estado, exigiendo políticas públicas populares. Mientras que el Estado no actúe en este sentido, sostenemos que el accionar de la sociedad civil no debe quedar en mera reivindicación sino que, por el contrario, debe ir construyendo –a través de diversos proyectos- organización popular. No obstante, nos preguntamos: ¿Es posible hoy una educación popular en el seno de la educación estatal?

Resulta cierto que las políticas neoliberales han demostrado que la promesa integradora del sistema educativo argentino no es tal, y que la “igualdad jurídica” es una “ficción” que no tiene su correlato en la realidad. Entonces, si las mayorías populares no acceden a la escuela pública, y si el deterioro de las condiciones materiales de enseñar y aprender es tal, resulta complejo pensar una acción educativa emancipadora dentro del sistema.

También es cierto que no parece ser posible transformar la dirección política de la educación estatal si el cambio se reduce solo a una dimensión (contenidos, relaciones político-pedagógicas, compromiso social de los sujetos o de la institución, etc.) (Vázquez-Di Pietro. 2004).

En este sentido, reiteramos la importancia que tienen experiencias como la de los Bachilleratos Populares, en las que se puedan generar nuevas concepciones político educativas de carácter popular. Sin embargo, al pensar la educación en términos universales o, incluso algo más acotado como es el grado de incidencia que puedan alcanzar estas experiencias, nos preguntamos acerca de la efectividad de estas estrategias de lucha en un mediano plazo.

La respuesta que nos damos, es que tal vez haya que comenzar a pensar nuevas estrategias, que contemplen la disputa en el seno del Estado y sus instituciones, en este caso, la escuela estatal. Alguna de las veces las organizaciones sociales del campo popular se abstienen de esta idea, bajo el argumento de que allí circula la ideología “dominante”. Nos preguntamos si, en el contexto actual en el que el panorama de la política nacional y latinoamericana ya no es el mismo que en la década de los noventa,

⁴⁵ Un ejemplo de ello es una circular que fue difundida en Abril de 2007, en la que docentes nucleados en la revista “Vientos del Pueblo”, presentaron una “Carta abierta a las compañeras y compañeros que reclaman subsidios para bachilleratos populares”.

no sería necesario reformular alguna de estas posturas que dieron origen e identidad a este tipo de organizaciones.

Un proceso de organización popular y construcción de un proyecto político educativo alternativo, se convierte en contra-hegemónico si disputa la ideología dominante. Para que ello suceda, tal vez sea necesaria la incorporación de nuevas estrategias de lucha. En relación a ellas, en primer lugar, creemos que en el camino que significa dar la disputa “desde el interior” del sistema formal, es preciso no renunciar a la posibilidad de habilitar procesos emancipadores en las instituciones educativas que dependen del Estado. En segundo lugar, tal vez sea preciso el tejido de nuevas alianzas, que contemplen otras organizaciones de la sociedad civil pero - fundamentalmente- que articulen con los sectores docentes que tradicionalmente han luchado por el cumplimiento del derecho a la educación. Esto tal vez contribuya a la construcción de una fuerza social organizada capaz de generar un proyecto político educativo que dispute las políticas educativas al proyecto dominante. Por último, nos preguntamos si entre estas nuevas estrategias, no es necesario contemplar la posibilidad de aprovechar y profundizar los pocos espacios de participación abiertos desde el Estado. Si se fortalecen las alianzas políticas, tal vez no se ponga en peligro la autonomía de las organizaciones.

Las alianzas son necesarias. Un proyecto de escuela pública, participativa y popular también. Quizás, la existencia de Bachilleratos Populares nos abre la puerta para comenzar a pensarla.

3.2.4. Relación con el Estado y etapas de lucha

La lucha de los Bachilleratos Populares se ha ido modificando con el tiempo, tanto en sus reivindicaciones como en sus estrategias políticas. Entendemos que esto se relaciona con dos cuestiones centrales: por un lado, la propia evolución y crecimiento del colectivo y, por el otro, los contextos políticos en los cuales se fue desarrollando. En función de ello, proponemos la siguiente descripción en donde diferenciamos tres etapas.

La primera etapa, se inicia hacia fines de la década de los noventa con la creación de la primera escuela y culmina finalizando el año 2003. En este amplio período, se produce una importante multiplicación de escuelas en donde lo principal resultó ser un “trabajo hacia dentro” que implicó tanto un proceso de discusión y construcción de consensos sobre estrategias socioeducativas comunes, como así también el establecimiento de acuerdos con diversas organizaciones sociales.

Esta etapa el contexto político argentino va modificándose de manera abrupta: se produce el fin del menemismo; la asunción (1999) y caída (a partir de las rebeliones de diciembre de 2001) del gobierno de F. De la Rúa; la inestabilidad política marcada por la sucesión de varios mandatarios en un corto período; la asunción de E. Duhalde por un período de dos años, y el inicio de la presidencia de N. Kirchner, a partir del 2003. En este contexto, los Bachilleratos Populares comienzan a tomar forma de: a) una propuesta política alternativa que se presenta asociada a un proyecto de transformación social; b) que define a sus escuelas como “autogestionadas, públicas, populares, no estatales”; c) que descrea de las tradicionales formas de hacer política,

defiende el principio de autonomía política y se opone al Estado y sus gobiernos a través de una postura política de “resistencia”.

La segunda etapa, transcurre durante el año 2004 y 2005. Entendemos que dos cuestiones marcan sus características: 1) la incorporación de la discusión sobre la oficialización, producto de la multiplicación y consolidación de las experiencias; 2) los cambios en el contexto político: en el marco de la gestión actual de gobierno, el Estado comienza a abrir algunos canales de conversación y participación que obligan a las organizaciones sociales a repensar sus posicionamientos políticos.

El consenso acerca de la necesidad de la legalización de los Bachilleratos Populares, provoca un cambio en la estrategia de lucha. Con el objetivo de que estas experiencias sean contempladas en una política de Estado, la estrategia de los Bachilleratos pasa en cierta medida a ser “ofensiva”, exigiendo a los gobiernos espacios de discusión. Comienzan entonces las primeras reuniones y entrevistas con funcionarios (correspondientes a las jurisdicciones de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires) y, por lo tanto, se establecen los primeros vínculos de diálogo con el Estado. Pero no se obtendrán resultados positivos en esta etapa. En paralelo, continúa la creación de escuelas y las discusiones sobre el proyecto político educativo.

La tercera etapa, se desarrolla a partir del año 2006. Creemos que son dos las cuestiones que marcan la entrada a este período: 1) las entrevistas con los funcionarios del Estado no han tenido resultado y 2) los Bachilleratos continúan multiplicándose. Ambas, producen un efecto que a nuestro entender significa la entrada a una tercera etapa, actualmente en desarrollo: la incorporación de nuevas formas de protesta que incluyen movilizaciones, marchas, concentraciones frente a los ministerios de educación, clases públicas, etc. Esto conlleva varias cuestiones que merecen ser mencionadas.

En primer lugar, la protesta callejera exigió necesariamente mayor exposición y presionó hacia una mayor definición de las reivindicaciones. Estas toman forma en el último año de la siguiente manera:

1. Reconocimiento de la Educación Popular: Reconocimiento y financiamiento de todos los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos vinculados a experiencias de educación popular en organizaciones sociales, con normativa propia.
2. Igualdad de Derechos: reconocimiento de los educadores populares con iguales derechos que el conjunto de los trabajadores de la educación.
3. Financiamiento regular: Modificación del régimen de subsidios estatales de manera que haga posible el subsidio regular a estas escuelas.
4. Becas estudiantiles: Sistema de becas garantizadas tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires, incluyendo tanto a jóvenes como a adultos.

En segundo lugar, la decisión de implementar nuevas formas de presión hacia el Estado, implicó que el órgano de decisión y discusión –los plenarios o Asambleas Inter-Bachilleratos- sean copados por esta temática.

En tercer lugar, el cambio de estrategia debió ser acompañado de un proceso de mayor organización, en donde el trabajo al interior de cada Bachillerato tuvo que

fortalecerse a través de la generación nuevos espacios de debate docente-estudiantil. A partir de ello, las Asambleas de cada escuela comienzan a consolidarse como espacios de discusión y toma de decisión, logrando que la participación comience a crecer.

En cuarto lugar, el cambio de estrategia implicó una mayor “visibilidad pública” que se tradujo en una mayor difusión de la experiencia –comienza a difundirse a través de diversos medios de comunicación-, a la vez que, diversos actores de la comunidad educativa, empiezan a acercarse de diversos modos –inclusión de comentarios en estudios académicos, publicación de posturas críticas sobre la experiencia, asistencia a las movilizaciones, etc.

De todo lo anterior se desprende que el posicionamiento frente al Estado en esta etapa, refuerza su carácter “ofensivo” a través de la incorporación de nuevas formas de protesta. A pesar de esto, las conversaciones con funcionarios continúan.

Un recorrido por estas tres etapas nos permite observar las modificaciones que se han ido produciendo entorno a las formas de lucha, lo cual incluye la relación con el Estado. Entendemos que esta variación reside, principalmente, en incorporar al Estado como interlocutor central de la lucha a través del diálogo, el reclamo o la demanda, según la etapa que corresponda. Podríamos decir que actualmente “el reclamo y la demanda” atraviesan el vínculo entre los Bachilleratos y el Estado y que la lucha se centra en el logro de un objetivo: un marco de políticas públicas que reconozca los Bachilleratos Populares como escuelas con estrategias socioeducativas válidas para ser implementadas en el campo de la EDJA.

Siendo que este es el tema que atraviesa la coyuntura actual del caso de estudio, nos interesa profundizar en algunos aspectos.

La “legalización” de las escuelas fue algo complejo desde sus inicios. Roberto Elisalde (2007) lo explica claramente: “El problema central que suscitó la oficialización de las escuelas fue que el diseño y la dinámica curricular, así como la particularidad de los espacios en los que se organizaron, no respondía a la normativa formal. Los Bachilleratos en cuestión: ¿tenían que ser escuelas estatales o privadas? Para constituirse como escuelas privadas, no contaban con los requerimientos de la normativa vigente, centralmente: no tenían entidad propietaria ni patronal de ningún tipo. Si bien existía una figura jurídica que es la cooperativa de producción (en el caso de la empresa recuperada Impa) o una asociación cooperativa sin fines de lucro (en el caso de la organización social El Telar), no significaban para el Estado “entidades responsables” válidas para la apertura de una institución educativa. Entonces ¿debían ser escuelas públicas estatales? Tampoco podían ni pueden serlo, pues los responsables de estos emprendimientos educativos no pertenecen al Estado, sino que son organizaciones surgidas del campo de la sociedad civil.

Los Bachilleratos Populares fueron concebidos como escuelas populares autogestionadas por sus organizaciones sociales, de carácter público, gratuito pero no estatal. No obstante, el reclamo siempre estuvo centrado en que sea el propio Estado el que financie a través de subvenciones los gastos regulares y los salarios docentes.

El caso de las escuelas mencionadas -El Telar e IMPA, a lo cual se suma luego Maderera Córdoba- es resuelto por las gestiones de gobierno del momento a través de “excepciones”: ambos Bachilleratos fueron reconocidos oficialmente y dependerían –excepcionalmente- de la direcciones de gestión privada correspondientes a cada jurisdicción (Dirección General de escuelas Privadas para el caso de Ciudad de Buenos Aires- IMPA y Dirección Provincial de Escuelas de Gestión Privada para el caso de

Provincia de Buenos Aires- El Telar). Sin embargo, la posterior creación de Bachilleratos continuó sin un marco legal que reconociera su naturaleza.

A partir de la sanción de la nueva Ley Nacional de Educación (Nº 26.206) se incorpora -como hemos mencionado en el apartado anterior- una nueva figura dentro de la Gestión Privada: la de Gestión Social. Esta figura contempla a las organizaciones sociales como “agentes responsables” válidos para la creación y gestión de instituciones educativas. No obstante, tal como se ha demostrado en el análisis realizado más arriba, la letra de la ley no resulta clara y no incluye mayores reglamentaciones al respecto. Como mencionábamos, las jurisdicciones tienen la posibilidad de reglamentar en este sentido, detallando los requisitos exigidos para la gestión social de las escuelas, así como la definición de los criterios para el otorgamiento de las subvenciones estatales.

Pero, más allá de esto, nos interesa retomar la pregunta que nos hacíamos en el apartado anterior: ¿Responde este marco normativo al tipo de oficialización que reclaman los Bachilleratos? Está claro que no se trata de una normativa particular que los reconozca de manera específica. Implica, por otra parte, aceptar un formato que en definitiva se enmarca dentro de la Gestión Privada, con fines, principios y necesidades que los Bachilleratos encuentran opuestos a los suyos. No obstante, insistimos en resaltar que el terreno de la disputa se encuentra actualmente en las provincias, en donde las reglamentaciones jurisdiccionales tienen la posibilidad profundizar esta vía y desentrañar si es posible abrir un nuevo camino hacia la oficialización.

Por el momento, esta problemática continúa vigente y aún sin resolverse, generando continuos debates y discusiones entorno a ella.

3.2.5. Propuesta de intervención educativa: descripción de las escuelas

En este apartado nos proponemos ofrecer otra mirada de los Bachilleratos Populares, que nos permita dar cuenta de la lucha por el derecho a la educación en su desarrollo cotidiano. Entendemos que una mirada “desde adentro” de las escuelas, nos permite observar las relaciones sociales implicadas y los cambios subjetivos que se van sucediendo en la construcción cotidiana de esta experiencia.

Desde esta perspectiva, intentaremos describir cómo se concretan las estrategias socioeducativas de un proyecto que, frente a los obstáculos que presenta el sistema educativo formal y el contexto de exclusión actual, se plantea ampliar los espacios de participación, desburocratizar la toma de decisiones y generar un vínculo de diálogo en la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, haremos un recorrido por los distintos temas que entendemos, permiten comprender los modos de funcionamiento de estas escuelas.

La certificación

Actualmente son tres los Bachilleratos que tienen reconocimiento oficial y que otorgan la certificación de nivel: Bachillerato El Telar, Bachillerato de Jóvenes y Adultos IMPA y Bachillerato Maderera Córdoba. La estrategia colectiva que se han dado para poder continuar con la creación de escuelas y la multiplicación de la experiencia, es incorporar las matrículas en los tres Bachilleratos que ya cuentan con certificación

oficial. De esta manera, resulta posible sostener una certificación legal para el conjunto de los estudiantes. No obstante, resulta una solución efectiva solo en el corto plazo, ya que la velocidad con la que se multiplican las experiencias impone la necesidad de otra salida. Esta es una de las razones por las cuales los procesos de presión al Estado se han acelerado.

La matrícula

Los estudiantes que acuden a los Bachilleratos provienen de sectores populares, radicados en espacios sociales con dificultades socioeducativas. En algunos casos se trata de zonas de clase media y baja y, en otros de villa miseria o asentamientos.

La población que asiste presenta una tendencia a ser “más joven que adulta”, heterogénea y diversa en cuanto a las edades y formaciones básicas, con trayectorias escolares signadas por la deserción, la “repetición” y la sensación en ellos de discontinuidad y múltiples fracasos⁴⁶.

Estudios realizados en los dos primeros Bachilleratos creados en el año 1999 y 2003 (El Telar e IMPA respectivamente)⁴⁷, dan cuenta de las siguientes características según sexo, edad, estado civil y trayectorias escolares:

- La proporción entre mujeres y varones parece ser equitativa. En El Telar se presenta una leve mayoría de mujeres (53%) por sobre los varones (47%) y en IMPA sucede a la inversa, siendo los varones un 53% por sobre las mujeres (47%). Sin embargo, a pesar de no contar con otros relevamientos, pudimos acceder a los listados de una tercer escuela: Bachillerato Simón Rodríguez. Allí encontramos una notable mayoría de mujeres (64%) por sobre los varones (36%). No obstante, aún no es posible sacar conclusiones al respecto, ya que estas tres escuelas representan sólo el 30% del total de los Bachilleratos.
- La tendencia marca que la mayoría de estudiantes son jóvenes, pues el 70% tienen entre 16 y 25 años. Esto sucede en ambas escuelas.
- Respecto a la trayectoria escolar, la mayoría de los estudiantes manifiestan haber cursado en al menos dos escuelas, antes de ingresar al Bachillerato.
- La “repetición” de años resulta ser un rasgo frecuente en la trayectoria escolar que traen los estudiantes: el 30% de los encuestados en El Telar manifiesta haber repetido años en el nivel primario y el 38% en IMPA. Respecto al nivel medio, el 41% de los estudiantes encuestados en El Telar manifiesta haber repetido años y el 47% en IMPA.
- “El trabajo” aparece como el principal motivo de abandono escolar en el nivel primario: el 50% de los encuestados en El Telar manifestó que ese fue el motivo y 57% en IMPA. En el nivel medio, “la educación” -entendida como falta de interés por las propuestas escolares, falta de vacantes, problemas de horario, etc.- resulta ser el motivo más mencionado de abandono (37% entre los encuestados de El Telar).

⁴⁶ Elisalde Roberto (2007), “Estrategias y logros socioeducativos en Bachilleratos Populares autogestionados para jóvenes y adultos en la Argentina (2002-2005)”, Ediciones Buenos Libros, Buenos Aires.

⁴⁷ Op.Cit.

Por otra parte, cabe mencionar que la población de los Bachilleratos está compuesta por una alta proporción de inmigrantes, tanto del interior del país, como de los países limítrofes. No contamos con datos estadísticos al respecto, pero es sabido que constituye un rasgo predominante que merece su mención. Sobre todo, porque uno de los problemas más habituales con los que se encuentran los estudiantes inmigrantes a la hora de estudiar, es el requerimiento de la documentación de identidad y de escolaridad. Conseguir la documentación necesaria para su inscripción en la escuela no es sencillo; habitualmente no cuentan con los recursos necesarios para su tramitación y lo que parece un obstáculo menor, termina obturando la posibilidad de retomar los estudios.

Si bien la normativa permite que los alumnos comiencen sus cursos aún sin haber completado la documentación, por lo general las escuelas no suelen aceptar a los alumnos indocumentados. Los Bachilleratos Populares intentan romper con esta lógica incorporando a los estudiantes como matriculados, más allá de que “sus papeles” estén incompletos en el momento de la inscripción

El financiamiento

El tema del financiamiento constituye una dificultad cotidiana y un tema de discusión actual entre los Bachilleratos. Ninguna de las escuelas recibe subvención estatal, excepto las que ya se encuentran oficializadas, que perciben subvenciones estatales vía gestión privada.

En términos de reivindicación ya hay un consenso construido entorno al tema, y el reclamo de subvenciones ocupa un lugar central en la agenda de peticiones al Estado. Sin embargo, el sostenimiento cotidiano de las escuelas resulta complejo. Los gastos que se presentan son diferentes para cada uno de los casos, según se trate de una empresa recuperada u organización social. Por lo tanto, también son diversos sus modos de solución. La mayoría de las veces son cubiertos con recursos de las propias organizaciones sociales, y otras tantas, se generan fondos cooperadores o se reciben aportes personales y/o donaciones.

Gestión institucional de la escuela

La gestión institucional de estas escuelas no suele ser una tarea sencilla en contextos donde los recursos escasean y el marco normativo no las reconoce como “oficiales”. Puede decirse que la *Gestión* de estas escuelas tiene un carácter *Social* en tanto: 1. se conforman equipos de dirección colegiada; 2. las asambleas/plenarios constituyen espacios de participación y toma de decisiones docente-estudiantil; 3. los docentes son elegidos por el centro educativo de la organización social; 4. la gestión educativa se socializa en términos de responsabilidades y de comunicación de la información.

La gestión colegiada da lugar a que las decisiones sean tomadas de manera colectiva y promoviendo prácticas horizontales. No se cuenta con una estructura piramidal al estilo tradicional y por lo tanto los procesos democráticos no dependen de los canales de participación abiertos por las autoridades educativas o de las presiones del cuerpo docente. En ello hay participación tanto de docentes como de estudiantes. En

particular, la gestión administrativa suele ser sostenida por alguno/s de los profesores, en alguno de los casos acompañado por estudiantes. En cuanto al proyecto educativo y su gestión pedagógica, cada una de las escuelas realiza reuniones periódicas de docentes, de manera de poder coordinar las tareas. Las decisiones pedagógicas son tomadas por el conjunto de los docentes en estas instancias. Desde ya, no resulta sencillo sostener una estructura de estas características. Gran parte de las veces, los tiempos que conllevan algunas decisiones “chocan” o se contradicen con las urgencias cotidianas de una escuela. Sin embargo, estas cuestiones no se presentan como estáticas y suelen ser revisadas periódicamente en las organizaciones.

Los recursos materiales escasean en los Bachilleratos, y no siempre cuentan con espacios físicos adecuados para el desarrollo de las actividades (aulas en buenas condiciones, un sector para la administración de la escuela, recursos didácticos, recursos tecnológicos, etc.). Frente a ello, cada organización va resolviendo (o no) estas cuestiones de diversa maneras.

Plan de estudio, currículum y el trabajo con los contenidos

La estructura de los Bachilleratos está conformada por tres años de cursada, cuatro días a la semana, cuatro horas reloj al día promedio. El quinto día está dedicado a la enseñanza de idiomas o actividades extracurriculares. Excepto alguno de los casos, suelen desarrollarse en los turnos vespertino o nocturno.

Para el diseño curricular se tiene en cuenta la estructura oficial. No obstante, la selección de contenidos se realiza desde una perspectiva de educación popular. Esto significa, por un lado, que permitan trabajar sobre la “desnaturalización de las desigualdades sociales y las relaciones de poder y promuevan la formación de jóvenes y adultos como personas concientes de la realidad en la que viven y como sujetos políticos con plenos derechos”⁴⁸. Y, por el otro, que permitan partir de la perspectiva de los estudiantes, tomando la experiencia laboral y de vida de cada uno e incorporando los aportes teóricos que se consideren pertinentes.

Algunas escuelas, trabajan de manera unificada los contenidos de las asignaturas que corresponden a la misma área, articulando y relacionando los ejes de trabajo.

En términos concretos, el primer año es tomado como un período de adaptación e incentivación en donde se trabajan contenidos básicos y comunes al conjunto de los Bachilleratos. En el segundo año se profundiza más en el trabajo sobre los contenidos y, en el tercero, se incorporan aquellas asignaturas que corresponden a la orientación y especialización. Generalmente la primera suele estar relacionada con Producción de Bienes y Servicios o Ciencias Sociales, dentro de las cuales se están construyendo especializaciones vinculadas con los emprendimientos productivos /cooperativismo y el trabajo comunitario respectivamente.

La orientación y especialidad son ejes que actualmente se encuentran en discusión en el conjunto de los Bachilleratos. A medida que cada escuela se va consolidando, va orientando esta etapa final. En este sentido cabe mencionar que varias de las escuelas están cumpliendo tres años durante el 2007.

En términos generales puede decirse que el trabajo con los contenidos intenta posibilitar tanto la reflexión sobre la realidad social como el acceso a estudios del nivel

⁴⁸ Elisalde Roberto (2007), “Estrategias y logros socioeducativos en Bachilleratos Populares autogestionados para jóvenes y adultos en la Argentina (2002-2005)”, Ediciones Buenos Libros, Buenos Aires.

superior y al mundo del trabajo, intentando que esto último no quede supeditado exclusivamente a las demandas del mercado laboral.

La evaluación

La evaluación de los contenidos trabajados en cada curso, constituye otro de los temas de actual discusión en el conjunto de los Bachilleratos. Existe un consenso entre los docentes acerca de que el énfasis debe estar puesto en los “procesos educativos”. No obstante, aún no hay acuerdo entorno a la metodología. Es por ello que hasta el momento se vienen implementando diversas metodologías de evaluación: “pruebas presenciales”, “presenciales a libro abierto”, trabajos domiciliarios (individuales o colectivos), trabajos en clase, participación en el aula, elaboración y presentación de trabajos, investigaciones, etc.

Resultan llamativos los procesos de resistencia que surgen en los estudiantes entorno a estos temas. A menudo se presenta un “reclamo” por “la vuelta” a “formas habituales” de evaluación. Sucede que la internalización de las formas tradicionales de la educación, “choca” con las nuevas propuestas, generando resistencias. Según Silvia Brusilovsky (2005), esto representa una de las dificultades significativas de la educación de adultos: se trata de las “demandas pragmáticas” presentes en la mayor parte de sus expectativas educativas. Frente a ellas, la autora plantea que lograr que las superen, construyendo el deseo de apropiarse de conocimientos vinculados con múltiples aspectos de la vida y la cultura -no solo utilitarios-, constituye un objetivo central.

Otro aspecto de la evaluación, es el que compete al análisis institucional o, dicho de otro modo, de la experiencia en su conjunto. Con particularidades propias de cada Bachillerato, se están generando instancias de reflexión colectiva, en donde poder evaluar el desarrollo de cada uno de los estudiantes, los docentes, el curso, las asambleas, las actividades extracurriculares y la escuela en general.

Régimen de horarios, cursada y flexibilidad

El cumplimiento del régimen de cursada es una problemática recurrente en la EDJA. Habitualmente, las escuelas destinadas a este tipo de población funcionan en los turnos vespertino y nocturno con la intención de ser compatibles con las jornadas laborales. La mayoría de los Bachilleratos mantienen esta tradición, excepto alguno caso que funciona por la tarde.

Como se mencionaba más arriba, una de las principales razones de abandono escolar en la población de jóvenes y adultos está relacionada con los problemas laborales. La práctica educativa ha demostrado que se hace necesario sostener estrategias flexibles que permitan evitar tales abandonos. De esta manera, frente a situaciones de incompatibilidad horaria o temporales inasistencias, se intenta buscar estrategias que acompañen al estudiante. La generación de redes internas –entre docentes y estudiantes, y entre los estudiantes mismos-, junto a instancias de seguimiento y presentaciones extraordinarias que permitan la continuidad de los estudios, son algunas de las estrategias en este sentido.

No es una cuestión que resulte una tarea sencilla, y depende mucho de la voluntad de cada uno de los estudiantes y del funcionamiento de esa “red interna”. Pero, en cierto sentido, esta flexibilidad abre la posibilidad de democratizar el acceso a la educación de los sectores sociales más postergados, evitando una nueva deserción o, mejor dicho, una nueva exclusión.

Algo similar sucede para el caso de las estudiantes embarazadas o para aquellas madres que, no teniendo otra opción, deben acudir a la escuela con sus hijos/as.

Espacios extracurriculares

Son varias las actividades que se desarrollan en este sentido. Algunas de ellas se encuentran directamente relacionadas con las actividades “escolares” y otras se vinculan al trabajo comunitario.

Entre las primeras, se encuentran las actividades de *Apoyo escolar* y *Tutorías* llevadas a cabo con el objetivo de contribuir, a través del seguimiento, con la continuidad y retención. En estos espacios se intenta fomentar la participación de los estudiantes, no solo como demandantes de un “apoyo”, sino también como colaboradores en la generación de herramientas que permitan el afianzamiento de sus compañeros. Por otra parte, en algunos casos, comienzan a ensayarse espacios de *Orientación Vocacional* para los alumnos de tercer año. Esto resulta una práctica relativamente nueva, ya que recién están egresando las primeras camadas de estudiantes.

Entre las segundas, suelen desarrollarse actividades comunitarias, algunas veces vinculadas a la misma escuela, otras a las organizaciones sociales de origen. Estas tienen como eje común el desarrollo comunitario, así como también la reflexión sobre los derechos sociales, políticos y económicos. Los comedores comunitarios, las jornadas de limpieza y construcción, los festivales culturales, las actividades en busca de financiamiento, los proyectos productivos o micro emprendimientos, los talleres de formación política o de periodismo, los viajes a los Encuentros Nacionales de Mujeres son algunas de ellas.

Trabajo docente

El trabajo docente es sostenido hasta el momento por el compromiso y la militancia de los profesores, sin contar con nombramiento ni remuneración alguna. Tal como se mencionó más arriba, el acelerado crecimiento de los Bachilleratos produjo una mayor definición de sus reivindicaciones, entre las cuales el reconocimiento oficial de los “educadores populares” se ha convertido en una de los reclamos centrales de los últimos tiempos.

La perspectiva desde la cual es encarado este trabajo –la educación popular en el marco de un proyecto político- convierte al trabajo docente en algo bien distinto a “lo habitual”. Aquí los docentes –y no solo los estudiantes- se incluyen como sujetos partícipes, que también se encuentran sujetos a cambios. La *construcción* de una experiencia alternativa, conlleva de manera inevitable, un proceso de “*deconstrucción*” de aquellas costumbres tradicionales aprehendidas tanto en los estudiantes como en los profesores. De manera que, *constituirse* en un docente “distinto” o, dicho de otra

forma, *construirse* como un “*sujeto-docente*” diferente, va de la mano de la *construcción* de un “*sujeto-estudiante*” diferente. Se trata de un trabajo conjunto.

En otro orden de cosas pero también vinculado al trabajo docente, aquí también los profesores deben encontrar soluciones a las dificultades propias de la EDJA. Una de ellas es la heterogeneidad que se presenta entre los estudiantes, en donde las trayectorias de vida, escolares, familiares y laborales tan diferentes, resultan en un factor complejo a la hora de enseñar. La heterogeneidad se presenta entonces como una dificultad, y la integración como un desafío. No obstante, la experiencia parece demostrar que un tratamiento diferente de esta cuestión, desde la perspectiva de la educación popular, hace que lo que en un principio se presenta como diferencias difíciles de tramitar, concluya luego en interesantísimos intercambios de experiencia y complementación.

Cabe mencionar, que varios de los Bachilleratos trabajan con la metodología de parejas pedagógicas. Con esto se busca poder aportar diferentes miradas en el trabajo con el curso y, a su vez, lograr un mejor seguimiento de los estudiantes. Sin embargo esta no es una práctica unificada y la mayoría de las veces depende de la disponibilidad de profesores y de la administración de otras tareas de las organizaciones.

El vínculo pedagógico

En relación a lo anterior, la construcción de un vínculo pedagógico distinto resulta central en esta experiencia. El énfasis está puesto en una mayor horizontalidad, en el marco de un respeto y acompañamiento mutuo sin perder, por ello, el sentido de la autoridad también aquí presente.

De esta manera, el diálogo y el intercambio constituyen aspectos centrales del proceso educativo. Desde los docentes, se intenta potenciar la articulación de los aportes teóricos con los saberes de los estudiantes, bajo la idea de que esto permite construir una educación vinculada a sus propias vidas que los compromete con un aprendizaje diferente. Frente a ello, los estudiantes desarrollan un interesante proceso que proponemos sistematizar en tres etapas: *sorpresa*, *desnaturalización* y *apropiación*. La primera se caracteriza por diversas manifestaciones de asombro y desconcierto frente a propuestas didáctico-pedagógicas que no se encuadran en las “*costumbres tradicionales*” (técnicas de educación popular para el trabajo en clase, textos poco tradicionales, un diálogo y una “*escucha*” no habituales, un espacio que se vincula con sus experiencias de vida y que potencia el debate y la participación, etc.). Según los casos, la sorpresa puede venir acompañada de aceptación o rechazo. Si se trata de este último, suelen ir de la mano de reclamos constantes por “*la vuelta*” a las “*formas tradicionales de la educación*” (los modos de sanción o de evaluación suelen ser temas recurrentes en este sentido). La segunda etapa, se caracteriza por un proceso de desnaturalización que conlleva su tiempo, sus marchas y contramarchas y también conflictos. En la tercera, los estudiantes han interiorizado las nuevas formas y, ya adaptados, las reproducen, critican y también reformulan.

El testimonio de una estudiante, ejemplifica algo de este proceso:

“Con los profesores hay una relación muy de igual a igual. Ellos proponen los contenidos, que básicamente son los profesores quienes los tienen que seleccionar

porque son los que saben... o tienen otros saberes... distintos. (...) Ellos pueden traer una idea pero si entre los estudiantes vemos que es aburrido, que no nos engancha o no funciona, siempre está la posibilidad de hablar con ellos y plantear la manera de buscar otras formas. La idea es que no haya imposición, que haya un acuerdo entre ambas partes y opinemos todos. Eso es muy positivo. Siempre intentando adaptar las cuestiones personales a la mayoría, de la mejor manera. Que no siempre se consigue, pero bueno!”

(Eugenia García, estudiante de 3er año del Bachillerato Popular “Maderera Córdoba”).

Sujeto estudiante: Jóvenes y Adultos de sectores populares

Algunas cuestiones relativas a ellos, son descritas de forma interesante por M.T. Sirvent⁴⁹ en referencia a la “segunda chance educativa” y los significados construidos alrededor de ella:

- “Los estudiantes lo significan como un espacio de recuperación de la identidad, de la palabra y de logro de una mayor conciencia de sus derechos aunque estos no se cumplan.
- Esto se relaciona con una revalorización de sí mismos y una reconstrucción de su autoestima.
- También con la satisfacción de haber retomado trayectorias educativas “truncas”.
- Y, por último, con los miedos, dificultades y vergüenzas que deben superar.”

Estos aspectos suelen estar presentes en la población joven y adulta que retoma sus estudios cualquiera sea la forma. Por lo tanto, también lo están en los Bachilleratos Populares. Entendemos que la particularidad reside, en este caso, en que estos significados individuales, se enmarcan y trabajan de manera colectiva, a través de los diversos espacios de participación y organización, intentando que la conciencia sobre sus derechos se transforme en reivindicaciones para su cumplimiento.

La participación, toma de decisiones y organización interna de las escuelas

Actualmente, todas las escuelas cuentan con asambleas internas de estudiantes y docentes, en donde se discuten las cuestiones que atañen a la organización escolar y a la lucha colectiva del conjunto de los Bachilleratos. La periodicidad está marcada por los tiempos internos de cada una de ellas. Generalmente, se promueve el

⁴⁹ Sirvent, M.T. y Llosa, S. (1998): Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva, Revista IICE N° 12, Miño y Dávila-Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires.

nombramiento de delegados representantes de los cursos para la discusión o resolución de temas cotidianos.

En cuanto a la participación de los estudiantes sucede que, como en todo proceso colectivo, los niveles de compromiso y apropiación son variados según cada sujeto e incluso, cada curso y cada escuela. Sin embargo, puede decirse que el nivel de participación es considerable teniendo en cuenta que estas instancias significan el primer acercamiento a “lo político” para muchos de los estudiantes.

Consideramos que en ello influyen tanto los procesos que puedan darse al interior de la organización social (“micropolítica”) así como también, aquellas cuestiones vinculadas al contexto socio-político y las características de la participación social en nuestro país (macropolítica). En la relación de ambos aspectos -lo micro y lo macro-, consideramos importante mencionar dos cuestiones.

En primer lugar, como menciona M.T. Sirvent (1998), “las múltiples pobreza y un ejercicio del poder no democrático –desde el Estado- inhiben la posibilidad de crecimiento del ciudadano en sus capacidades de participación real en los hechos que afectan sus vidas”⁵⁰. Estas cuestiones habitualmente llevan a la conversión de las víctimas en victimarios y a que los excluidos se perciban como culpables de su propia exclusión. Creemos que este marco nos aporta elementos para sostener que, muchas de las veces, los estudiantes depositan en sí mismos la responsabilidad por estar “fuera” del sistema educativo formal. No obstante, lo alarmante es que también lo hacen en tanto sujetos políticos, sintiéndose incapaces de incidir en este terreno. Revertir esta imagen subjetiva, solo puede suceder en el marco de un proceso político que se construya de manera colectiva.

En segundo lugar, hay algo que abarca a todos los movimientos y organizaciones sociales de la Argentina y que, en este caso, afecta a todos por igual, tanto docentes como estudiantes: el modelo neoliberal instala la negación de la política como elemento constitutivo de las relaciones entre los hombres, negando a la población como sujeto político hacedor de su historia, de su vida y su destino. Esto implica, a su vez: el descreimiento de la política, una mirada reducida a las prácticas político partidarias, la política asociada solo a determinadas formas de ejercerla (relaciones verticales y clientelares), el escepticismo respecto de las autoridades e instituciones políticas, entre otras cosas.

Frente a todo ello, no resulta tarea fácil construir otras formas de hacer política. Todas estas cuestiones se encuentran presentes en la trama cotidiana de los Bachilleratos, y a menudo sucede, que cuando se intentan incorporar nuevas prácticas, más horizontales y democráticas, las personas no saben realmente qué hacer con ellas. Esto nos lleva a concluir, que la cultura de la participación democrática y de la decisión colectiva es algo que también debe ser aprehendido. Tanto para los estudiantes –personas que han visto vulnerar sus derechos de manera tremenda en las últimas décadas-, como para los profesores –quienes también se ven influidos por estas cuestiones- la “nueva cultura de la participación” es un proceso político de construcción cotidiana. Ambos, deben romper día a día con las formas tradicionales de hacer política y aportar a la construcción de “nuevas formas”... romper con aquello y construir esto otro... Educarse en la participación social parece ser el camino hacia una mayor organización social.

⁵⁰ Op.Cit.

Relaciones entre los géneros. Otra mirada

En los Bachilleratos Populares las relaciones de género se presentan día a día en sus formas más estereotipadas. Situaciones de embarazos no deseados (sostenidos o interrumpidos), maridos que no acuerdan con la asistencia de las mujeres a clase (e incluso se violentan con ello), hijos pequeños que deben estar con ellas en las aulas, etc., son parte de la cotidianeidad escolar.

Resulta cierto que los avances culturales en este sentido han sido muchos en los últimos tiempos, y que las mujeres han logrado mayores condiciones de igualdad en relación con los varones. Sin embargo, también es sabido que en los sectores sociales más vulnerables, en donde la posibilidad de elegir y forjar futuros diferentes es más difícil, aún suelen estar muy arraigados los estereotipos de género en sus formas más tradicionales.

Esto es lo que sucede en la mayoría de las zonas donde están situados los Bachilleratos, en donde la “doble explotación” (por su condición de pobre y por su condición de “género”) sigue vigente para el caso de las mujeres. En estos contextos, los patrones culturales hegemónicos aún reproducen el modelo de mujer dedicada a la maternidad, los trabajos domésticos y el cuidado de su familia.

Las mujeres que asisten a los Bachilleratos son, gran parte de las veces, jóvenes madres o adultas que han postergado su escolaridad a raíz de su maternidad. Dos testimonios de estudiantes mujeres ejemplifican estas cuestiones:

“Yo quería terminar el secundario y mi mamá me decía ‘vas a tener un hijo soltera y no vas a poder terminar la escuela’. Cuando vi el cartel en el barrio que decía que se abría el bachillerato me inscribí y empecé a venir con mi bebé de siete días.”

(Testimonio de una estudiante de 20 años, egresada del Bachillerato Simón Rodríguez)⁵¹

“Siempre me interesó estudiar, pero me casé joven, tuve mis hijos, trabajé, los crié. Ahora es mi tiempo”.

(Testimonio de una estudiante de 54 años, egresada del Bachillerato Simón Rodríguez)⁵²

La elección y el deseo aún se ven limitados para las mujeres que viven en estos contextos, donde los patrones culturales de género y las carencias económicas reproducen las desigualdades e imposibilitan otras opciones.

Frente a esta realidad, algunos Bachilleratos han comenzado a trabajar algunas cuestiones vinculadas a estos temas. Por un lado, dando contención y otorgando mayor flexibilidad para aquellas mujeres que se encuentran en situación de embarazo, aborto, violencia, etc. En los casos en los que fue posible, se autogestionaron guarderías con el objetivo de facilitar la permanencia de las mujeres madres. Y, por otro lado, intentando desnaturalizar las situaciones de desigualdad entorno a las relaciones entre los géneros. Sabemos que las escuelas, como instituciones de la cultura, reproducen la mayoría de

⁵¹ Extraído de entrevistas realizadas por el Diario página 12. Peker Luciana, “El círculo mágico”, Diario Página 12. Suplemento Las 12, Buenos Aires, 27/10/2006.

⁵² Extraído de entrevistas realizadas por el Diario página 12. Peker Luciana, “El círculo mágico”, Diario Página 12. Suplemento Las 12, Buenos Aires, 27/10/2006.

las veces los significados sociales que circulan en nuestras sociedades. En este sentido, los Bachilleratos comienzan a mirar, desde una perspectiva de género, los contenidos curriculares, el trabajo en el aula, así como las situaciones cotidianas que se dan en el marco de la organización. En algunos casos se han realizado talleres extracurriculares sobre género, derechos y sexualidad y se ha asistido a los Encuentros Nacionales de Mujeres. Todo ello parece indicar que el trabajo conjunto, tanto con mujeres como con varones, será fundamental para que las relaciones entre ellos se desarrollen de manera igualitaria.

La experiencia de los Bachilleratos demuestra que, más temprano o más tarde, el estudio está apareciendo como una elección en muchas de las mujeres, como un deseo cumplido, como una forma de crecer y desarrollarse como “mujer” más allá del “ser madre”. Los cambios en las subjetividades de las mujeres estudiantes –y también muchas veces de los varones- son verdaderamente notables. Han tenido que enfrentar desacuerdos con sus parejas, reorganizar la vida familiar, articularla con el cuidado de los hijos, las tareas de la casa y los trabajos –sobre todo cuando están solas-, afrontar abortos, decidir continuar embarazos junto a los estudios, etc. En este marco, Parece correcto afirmar que las mujeres que entran a un primer año de estos Bachilleratos, difícilmente sean las mismas al culminar el tercero.

4. CONSIDERACIONES FINALES

El caso que nos tocó estudiar abre un amplio espectro de temas que son parte del debate político actual: el rol del Estado en su responsabilidad por “lo público”, el papel de las organizaciones y movimientos sociales en el escenario actual, la incidencia que estos tienen o no en las políticas públicas, los sentidos otorgados al derecho a la educación y a la “educación pública”, etc. En función de todo ello, nos interesa realizar las siguientes consideraciones finales.

En primer lugar, creemos que el estudio de estas experiencias obliga a pensar la necesidad de nuevos formatos escolares, más inclusivos, que respeten y valoren las diferencias y que se desarrollen en condiciones de igualdad, tanto en el acceso como en la permanencia de las y los estudiantes. La educación estatal no ha logrado revertir las situaciones de exclusión educativa. El desarrollo de estas experiencias viene a demostrar que nuevos formatos comienzan a ensayarse por fuera de las estructuras del Estado y en el marco de organizaciones sociales.

En segundo lugar, creemos que estas experiencias también cuestionan las tradicionales formas de hacer política, demostrando que desde la organización social pueden construirse lazos diferentes, más democráticos y participativos. No obstante, también nos demuestra lo difícil de esta construcción y cómo las consecuencias de la dictadura y los valores del neoliberalismo se han “metido” en lo más profundo de las subjetividades en donde aún permanecen: el miedo a participar, la crisis de identidad colectiva, las crisis de pertenencia, el egoísmo, el individualismo, el clientelismo político, entre otros.

Los Bachilleratos Populares forman parte de un conjunto de organizaciones sociales que se propone esto que creemos es un largo camino y que consiste en deshacerse del neoliberalismo incrustado en lo más profundo de cada uno, y comenzar a construir con otros y otras nuevas relaciones sociales. Una lucha que requiere un aprendizaje de una nueva cultura de la participación y la construcción colectiva.

En tercer lugar, nos interesa resaltar cómo estas experiencias ponen en cuestión, de manera inevitable, la idea de “lo público”. El desarrollo de prácticas educativas de gestión social, de carácter público y gratuito, pone en evidencia que “lo público” ya no se encuentra ligado sólo a “lo estatal” sino que es gestionado en el terreno de las organizaciones y movimientos sociales. El corrimiento del Estado ha llevado –entre otras cosas- a este tipo de situaciones. Entidades de la sociedad civil, gestionan “bienes públicos” debido a que el Estado no los ha garantizado. Creemos que esto resulta positivo como reacción de la sociedad civil. No obstante, entendemos que lo seguirá siendo si la organización social se convierte en una presión para que el Estado retome su rol de garante de derechos.

En relación a lo anterior y en cuarto lugar, es importante recordar que la idea de “educación pública” ha sido modificada en nuestro país a través de mecanismos normativos y políticos que buscaron mercantilizar de la educación. A través de ello es que la gestión privada tuvo su lugar dentro de la “educación pública”. En base a ello, nos resulta fundamental resaltar que el caso aquí estudiado se encuentra lejos de contribuir a la privatización de la educación, ya que se trata de experiencias populares, gestionadas de manera social y conllevan objetivos de inclusión. Que su formato no se corresponda con la normativa vigente, no quiere decir que contribuyan con tales procesos.

No obstante y en quinto lugar, entendemos la tensión que produce con aquellos sectores defensores de la educación estatal. En este sentido, creemos que ambos reclamos no resultan excluyentes ni contradictorios. Por el contrario, entendemos que la tensión que se produce entorno a “lo público”, entre las experiencias de gestión social y los defensores de la gestión estatal tiene un carácter positivo pues, mientras que se sostienen nuevos espacios públicos que permiten el acceso a sectores excluidos, también se pone en cuestión el rol del Estado, obligándolo a repensar su responsabilidad en esto. En función de ello, en un contexto donde las luchas del campo popular se presentan fragmentadas, creemos que la construcción de consensos no solo es necesaria sino también posible.

En sexto lugar, todo lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la relación entre las organizaciones sociales y el Estado. En este trabajo pudimos ver el contexto en el que surgen los movimientos sociales que forman parte del actual escenario político argentino. Las características del contexto actual, plantean un nuevo escenario en el cual los movimientos deben repensarse.

Raúl Zibechi (2007) menciona que durante la década de los '90, los movimientos sociales ocuparon, en toda la región de América Latina, un lugar de oposición respecto de los gobiernos neoliberales. Sus papeles fueron decisivos en los escenarios políticos de los diversos países. A partir del 2006, comienzan a triunfar fuerzas que se denominan progresistas o de izquierda en las distintas elecciones presidenciales. Esto fortaleció a los sectores políticos de derecha, que se posicionaron como los principales opositores a los flamantes gobiernos, corriendo del centro del escenario a los movimientos sociales. Todo ello produce un escenario complejo en donde a los movimientos sociales se les presentan claras dificultades en fijar una posición.

El tradicional papel que le daba entidad a los movimientos sociales –la lucha, las movilizaciones, la oposición- se pone en cuestión como estrategia política, frente a la posibilidad de apoyar o negociar con los nuevos gobiernos, o seguir en la postura de oposición, pero diferenciándose de la derecha. El tema que se presenta es: ¿cómo presionar para el cumplimiento de las demandas postergadas sin ser funcionales a las posturas de derecha? ¿Es posible apoyar y presionar a la vez?

El autor (Zibechi, 2007) realiza una interesante caracterización de los escenarios políticos que influyen de modo determinante en las características que vienen adoptando los movimientos en América Latina: 1. aquellos que se desarrollan bajo gobiernos neoliberales alineados con EEUU; 2. los que lo hacen bajo administraciones progresistas pero que, en lo fundamental, representan continuidades con el modelo hegemónico; 3. y los que actúan en países con gobiernos que quieren romper con es modelo. En el primer caso, los movimientos mantienen una fuerte presencia en el escenario nacional, en el segundo se registra una potente fragmentación entre ellos en cuanto a su posicionamiento frente a los gobiernos y, en el tercer caso, los movimientos sociales son protagonistas poniendo sus fuerzas en apoyar a los gobiernos u oponerse a quienes se opongan a él y a sus cambios.

El desafío -dice Zibechi- no es solo político sino también conceptual, y requiere repensar las categorías con las cuales se analiza la realidad social. En este sentido, tal vez los conceptos de “cooptación”, “traición”, etc. deban ser repensados.

Es claro que el escenario es nuevo, y plantea la necesidad de repensar las tácticas y estrategias. Todo indica que los movimientos sociales no podrán seguir operando como hasta ahora.

Los movimientos tienen ante sí el desafío de sostener, expandir y reproducir las experiencias autogestionadas como accionar político inclusivo y popular. No obstante, entendemos que esas mismas acciones deben convertirse cada vez más en presiones hacia el Estado, para que éste retome su rol de garante de derechos a través de políticas públicas que los incluyan tanto en la discusión, como en el diseño e implementación. Creemos que el reconocimiento de estas experiencias por parte del Estado, le permitiría retomar su rol de garante y, a su vez, democratizar las políticas públicas.

Por último, creemos que tales procesos sólo serán posibles si se logra visualizar y construir un escenario con nuevas formas de participación que respeten las identidades políticas. Tal vez esto permita que los movimientos y organizaciones sociales tengan una mayor incidencia en las políticas públicas y puedan disputar los modelos hegemónicos que aún persisten. En la actualidad, se presenta una serie diversa de formas de participación que conviven en el mismo escenario, ya no solo signadas por las protestas y movilizaciones, si no también por espacios de negociación y diálogo con el Estado. Encontrar puntos de coincidencia que en este escenario fragmentado, probablemente fortalezca a las organizaciones sociales para negociar con el Estado.

La crisis del 2001 representa un momento de la historia argentina a partir del cual la protesta popular y la emergencia de movimientos sociales empezaron a desafiar la imposición del pensamiento único y a buscar nuevas formas de participación y construcción colectiva. Allí, comienza a desarrollarse una capacidad de demanda social por el cumplimiento de los derechos en donde los Bachilleratos Populares se constituyen como actores que reclaman una educación pública, igualitaria, gratuita, popular. La lucha por el derecho a la educación tomó forma en escuelas populares que hoy continúan multiplicándose. Su consolidación como formato alternativo de educación se encuentra estrechamente vinculada con las alianzas que teja y el lugar que ocupe en el escenario político actual.

EPÍLOGO

A través de este trabajo, pretendimos dar cuenta del joven pero vertiginoso desarrollo que presentan los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales de la Argentina.

A meses de haber finalizado el estudio, este colectivo logró el cumplimiento de una de sus demandas centrales: la oficialización de siete escuelas situadas en la Provincia de Buenos Aires vía Gestión Privada.

Esto significa una ampliación del derecho a la educación a todos aquellos estudiantes que, luego de permanecer varios años excluidos del sistema educativo, han retomado sus estudios bajo una nueva propuesta que comienza a ser reconocida. Pero también plantea una nueva etapa, en la que este nuevo formato escolar, emprenderá el desafío de sostener sus características dentro de un marco legal. Desafío no exento, por otra parte, de las configuraciones políticas nacionales que comienzan a tejerse luego de la reciente asunción presidencial y de los cambios gubernamentales en la mayoría de las jurisdicciones de nuestro país.

Hacia delante, queda abierta la discusión que planteáramos en este trabajo, vinculada a la inclusión de estas experiencias en el marco de la educación de gestión estatal y como parte de una política pública. La nueva Ley Nacional de Educación ha introducido una nueva categoría, la de Gestión Social. Sin embargo, la mayoría de las jurisdicciones de nuestro país aún se encuentran elaborando las normativas provinciales, en donde aún queda una disputa por transitar.

La oficialización constituye una batalla ganada luego de varios años de lucha sostenida por una gran cantidad de estudiantes, docentes y militantes de las organizaciones que fueron y/o son parte de este colectivo. Ojalá esto fortalezca la posibilidad de continuar avanzando en la lucha por una educación popular, pública, gratuita y democrática. Y también estatal.

Diciembre de 2007.

BIBLIOGRAFÍA

Argumedo Alcira y Ma. José Nacci, "Los ecos de la historia. Proyectos de dominación y movimientos populares en América Latina", Revista OSAL-CLACSO N°18, septiembre diciembre 2005.

Bayer Osvaldo, Diario Página 12, "Las nobles búsquedas", 21/10/06.

Borón Atilio, "Crisis de las democracias y movimientos sociales en América Latina: notas para una discusión", Revista OSAL-CLACSO N°20, Mayo-Agosto de 2006.

Brusilovsky Silvia, "Políticas Públicas en educación escolar de adultos: reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia para revertir", Revista IICE N°28, Miño y Dávila-Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 2005.

Brusilovsky Silvia, "Educación de jóvenes y adultos (EDJA), 2005, en: www.universia.com.ar/plan-fenix/desarrollosocial/educacion/SILVIABRUSILOVSKY.pdf

CTERA-CTA, "Los retos de la educación de jóvenes y adultos: la inclusión educativa, la democratización del conocimiento y del poder", Agosto de 2000 en: www.ctera.org.ar/iipmv/Informacion/adultos-tanti.doc

Datri Edgardo y Trpin María, "Movimientos sociales y educación popular", Escuela Marina Vilte de CTERA.

Dávalos Pablo, "Movimientos sociales y razón liberal: los límites de la historia", Revista OSAL-CLACSO N°20, Mayo-Agosto de 2006.

Diario La Nación, "El físico que abandonó la ciencia y creó escuelas", 10 de septiembre de 2006.

Diario La Nación, "Una red de jóvenes busca alianzas. Gente Nueva", 21 de mayo del 2005.

Di Marco Graciela, Palomino Héctor (comp.) (2004), "Reflexiones sobre los movimientos sociales en Argentina", UNSAM, Buenos Aires.

Elisalde Roberto y Ampudia Marina, "Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular", 2006.

Elisalde Roberto, "Estrategias y logros socioeducativos en Bachilleratos Populares autogestionados para jóvenes y adultos en la Argentina (2002-2005)", Ediciones Buenos Libros, Buenos Aires, 2007.

Finnegan Florencia y Pagano Ana (2007): "El Derecho a la Educación en Argentina: caso argentino", Buenos Aires: Colección Libros FLAPE. Disponible en: <http://www.foro-latino.org/flape/producciones/publicaciones.htm>.

Freire Paulo, "Política y educación", Siglo veintiuno editores, Buenos Aires, 1996. (Trabajo original publicado en 1993).

Fundación Gente Nueva, "Escuelas públicas de gestión social", 5/11/2004.

Gacetilla de Prensa, Movilización Bachilleratos Populares del 16/11/06 en Prensa de Frente.

Gacetilla de Prensa, Movilización Bachilleratos Populares del 26 de abril de 2007.

Gall Emanuel, "¿Qué hay de nuevo en la lucha por la Educación Pública?", Agencia Conosur, 28 de noviembre de 2006.

Gentili Pablo, "Adiós a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia de mercado y el destino de la educación de las mayorías" en: Gentili Pablo (coord), *Pedagogía de la exclusión*, Universidad autónoma de la ciudad de México, México DF, 2004.

Genuso Gustavo, "Escuelas Públicas de Gestión Social, un cambio de concepto de la gestión educativa", Fundación Gente Nueva, San Carlos de Bariloche, 2007.

Grassi Estela (2004), "Políticas de asistencia focalizadas en el desempleo y la pobreza" en *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Hauser Irina, Diario Página 12, "Las fábricas recuperadas hacen política", 7/09/03.

Iñigo Carrera Nicolás y Cotarelo María Celia, Argentina, diciembre de 2001: Hito en el proceso de luchas populares, en: Seoane José (comp.), *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*, Capítulo 4: *Los movimientos sociales y la protesta en Argentina*, Buenos Aires, CLACSO, septiembre de 2004.

Iovanovich Liliana, "Reseña de la evolución de la Educación de Jóvenes y Adultos Bonaerense con especial referencia al Nivel Medio de Enseñanza", 2002, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/tesis/iovanovich.doc>

Marrone Laura, "El carácter público del sistema", 22 de Junio de 2006. Ponencia presentada el 6 de mayo de 2006 en el Foro Mundial de Educación realizado en Buenos Aires.

Marrone Laura, "En defensa del carácter público del sistema educativo", Buenos Aires, Julio de 2006.

Marrone Laura, Baldrich Claudia, Baldivares Darío, Carta abierta alas compañeras y compañeros que reclaman subsidios para bachilleratos "populares", Revista Vientos del Pueblo-Equipo Coordinador, Buenos Aires, 25 de abril de 2007.

Monteve Ana Clara, "Educación de adultos ¿problemática significativa? Entrevista a Silvia Brusilovsky, Revista IICE N°12, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1998.

Mujica Florencia y Namsir Ashra, "¡Ocupar, resistir, vencer! Escuelas en empresas recuperadas... un avance contra el neoliberalismo".

Pagano Ana, Serverdlick Ingrid y Costas Paula, (2007) Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso argentino, Colección Libros Flape, Buenos Aires.

Paredes Silvia y Pochulu Marcel, "La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina", Universidad Nacional de Villa María, Córdoba-Argentina, Revista Iberoamericana de Educación.

Peker Luciana, "El círculo mágico", Diario Página 12. Suplemento Las 12, 27/10/2006.

Pineau Pablo, "El concepto de "educación popular": un rastreo histórico", Revista IICE N°13, Miño y Dávila, Buenos Aires, Diciembre 1998.

Prensa de Frente- Noticias de los Movimiento Populares por el Cambio Social, "La experiencia de los Bachilleratos Populares, son abridores de cabezas", 29/09/2006, en: www.prensadefrente.org.

Prensa de Frente-Noticias de los Movimiento Populares por el Cambio Social, "Superar la lógica capitalista en las empresas recuperadas", 30/04/07 en: www.prensadefrente.org.

Programa Facultad Abierta, Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, "Las empresas recuperadas: una experiencia de la clase trabajadora argentina", Diciembre 2003.

Programa Radial Mate Amargo, Columna 10, "Educación popular en fábricas recuperadas/Escuelas Populares autogestionadas", 10/07/06.

Quintana Osvaldo, "Espacios de autogestión", Red Latina Sin Fronteras, 10/10/2006.

Revista Digital Ciudad Nueva N°430, "60 empresas y 5 mil puestos de trabajo", Enero/Febrero 2003.

Rodríguez Gloria, "Empresas recuperadas: otra respuesta de trabajadores en situación de conflicto laboral", en: Seoane José (comp.), *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*, Capítulo 4: *Los movimientos sociales y la protesta en Argentina*, Buenos Aires, CLACSO, septiembre de 2004.

Rodríguez Gloria, "Empresas recuperadas: otra respuesta de los trabajadores en situación de conflicto laboral", en: Seoane José (comp.), *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*, Capítulo 4: *Los movimientos sociales y la protesta en Argentina*, Buenos Aires, CLACSO, septiembre de 2004.

Rodríguez, Lidia: "Educación de adultos y actualidad". Revista IICE N° 8, Miño y Dávila-Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 1996.

Sirvent, María Teresa y Llosa, Sandra: "Jóvenes y adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires: hacia una pedagogía de la participación", Revista IICE N° 18, Miño y Dávila-Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Agosto de 2001.

Sirvent, María Teresa: Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste, Revista IICE N° 9, Miño y Dávila-Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Octubre 1996.

Sirvent, María Teresa y Llosa, S.: Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva, Revista IICE N° 12, Miño y Dávila-Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Agosto 1998.

Sirvent, María Teresa: La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en la Argentina, Revista IICE N° 22, Miño y Dávila-Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 2004.

Sirvent María Teresa, "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina", Conferencia pronunciada en la reunión anual de ANPEd, Brasil, Noviembre de 2004 en: Revista Brasileira de Educaçao, N°28, 2005.

Sirvent María Teresa, Toubes Amanda, Llosa Sandra y Topasso Paula, "Nuevas leyes, viejos problemas en la EDJA. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular", 2006 en: www.apdh-argentina.org.ar/educacion/trabajos/edja.doc.

Suárez Daniel, "El principio educativo de la nueva derecha", en Gentili Pablo (coord), Pedagogía de la exclusión, Universidad autónoma de la ciudad de México, México DF, 2004.

Svampa Maristella (2005), "La sociedad excluyente", Taurus, Buenos Aires.

Tasat Miriam, "Queremos escuelas públicas populares", Entrevista al Prof. Juan Pablo Nardulis, Mundo Docente, Noviembre de 2006.

Uhart Claudia, Empresas recuperadas y cultura ¿la cultura en las fábricas o la fábrica de cultura?, Abstract - Facultad de Ciencias Sociales- Universidad de Buenos Aires.

Vázquez, Silvia Andrea y Di Pietro Susana, "La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico", Instituto Marina Vilte-CTERA, 2004.

Zibechi Raúl, "Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos", Revista OSAL-CLACSO N°21, septiembre-diciembre de 2006.

Normativa

Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049. Año: 1992.

Ley Federal de Educación N° 24.195. Año: 1993.

Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la concertación, Serie A, N°21. Año: 1999.

Acuerdo de Cooperación entre la SED del GCBA y el MNER, 2004.

Ley Nacional de Educación N° 26.206. Año: 2006.

Ley de Orgánica de Educación – N° 2.444- de la provincia de Río Negro, Argentina, Año: 1991.

Modificatoria de la Ley de Orgánica de Educación – N° 2.444- de la provincia de Río Negro. Año: 2007.

Materiales estadísticos

INDEC, Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. 2001.

ANEXO

A continuación presentamos una serie de imágenes sobre los Bachilleratos Populares. Las mismas fueron parte de la presentación animada realizada en el marco del Seminario Interno realizado los días 2, 3 y 4 de Julio de 2007 en el marco del Proyecto “Las luchas por el derecho a la educación en América Latina”. Para consultarla puede accederse al link:

www.lpp-buenosaires.net/bachilleratospopulares.htm







AÑO 2004. BACHILLERATO SIMÓN RODRÍGUEZ



AÑO 2006. BACHILLERATO SIMÓN RODRÍGUEZ





