

TESIS:

*Bachilleratos Populares en Buenos Aires.
Repensando la relación entre Movimientos
sociales, educación popular y Estado*

Autor:

Daniel Brun Rojas

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
MAESTRÍA BIMODAL DE ESTUDIOS CONTEMPORÁNEOS DE
AMÉRICA LATINA

TESIS:

*Bachilleratos Populares en Buenos Aires.
Repensando la relación entre Movimientos sociales,
educación popular y Estado*

Autor: Daniel Brun Rojas

Tutor: Alfredo Falero

Montevideo
15 de febrero de 2016

Agradecimientos

Al Instituto de Profesores Artigas por posibilitar mi formación como docente de Historia. A los profesores y las profesoras que me despertaron el interés por la docencia y sobre todo por el pensamiento crítico en la educación.

Gracias a Massimo Modonesi y Julián Rebón, coordinadores del Seminario Virtual de la Red CLACSO “Luchas populares en América Latina en la primera década del siglo XXI” por promover mi inquietud sobre los movimientos sociales en la historia reciente de Latinoamérica.

Agradezco especialmente a mi profesor tutor Alfredo Falero, por haber dictado el curso sobre “Movimientos sociales en América Latina”, el cual me permitió comenzar a profundizar en las experiencias de educación y formación en los movimientos sociales. No menos importante es mi gratitud por su constante motivación, dedicación y claridad docente durante el proceso de construcción de este trabajo.

A Laura Voboril, por su gentil recibimiento en el Bachillerato Popular IMPA y por su disposición a colaborar desde su experiencia.

Gracias también a Roberto Elisalde, por compartir sus conocimientos como militante e investigador de la educación popular.

A los coordinadores y compañeros/as del Programa de Educación Popular (PEP), gracias por socializar sus prácticas y sugerir caminos alternativos para pensar la educación popular hoy.

A mis padres por estimular mi curiosidad.

A mi compañera Adriana, sostén imprescindible para concretar este proyecto.

Índice

Resumen.....	6
Introducción.....	7
Capítulo 1. Área de conocimiento y delimitación del objeto de estudio.....	11
1.1. Un área de conocimiento en construcción: Educación en y desde los movimientos sociales.....	11
1.2. Rasgos comunes de los movimientos sociales que articulan experiencias político-pedagógicas populares.....	18
1.3. Educación Popular y movimientos sociales.....	22
Capítulo 2. Marco teórico-conceptual y consideraciones metodológicas.....	30
2.1. La autonomía en el campo popular y la dimensión estatal.....	30
2.2. Consideraciones metodológicas y fuentes de la investigación.....	39
Capítulo 3. Contexto histórico de surgimiento de los bachilleratos populares.....	46
3.1. Conflicto y cambio social en Argentina durante la primera década del siglo XXI.....	46
3.2. Algunas organizaciones y movimientos sociales que articulan bachilleratos populares.....	51
3.3. El contexto político-educativo: la educación de jóvenes y adultos en Argentina...60	
Capítulo 4. Los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense.....	66
4.1. Surgimiento y articulación de los Bachilleratos Populares.....	67
4.2. La matriz político-pedagógica.....	70
4.3. La dimensión gremial/reivindicativa.....	75
Capítulo 5. Educación popular y relación con la dimensión público-estatal en la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL).....	79
Capítulo 6. Otros espacios de coordinación de Bachilleratos Populares.....	95
6.1. Coordinadora por la Batalla Educativa (CBE).....	95
6.2. Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (RBPC).....	101
Capítulo 7. Comparando los nucleamientos de Bachilleratos Populares: modelos de autonomía, referencias al Estado y relación movimiento social-educación popular....	112
.....	
Capítulo 8. Consideraciones finales.....	123
Fuentes y bibliografía.....	128

Resumen

Se estudian los Bachilleratos Populares creados en empresas recuperadas, organizaciones territoriales y sindicales de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires, Argentina. Se trata de escuelas para jóvenes y adultos surgidas por fuera del sistema educativo argentino en el medio urbano del Gran Buenos Aires y que interpelan al Estado exigiendo diferentes niveles de reconocimiento. Entendidos como nuevas manifestaciones de la educación popular latinoamericana, se analiza el proceso de surgimiento de dichas experiencias, su dimensión político-pedagógica y la existencia de tres coordinadoras de carácter reivindicativo que nuclean bachilleratos populares. La tesis se concentra en rastrear diferentes visiones sobre la relación que estos colectivos se plantean con respecto al Estado. El análisis se realiza en términos de modelos de autonomía y expresión de matrices sociopolíticas presentes en el campo de los movimientos sociales argentinos.

Introducción

La presente tesis se diseña y elabora en el marco de la Maestría Bimodal de Estudios Contemporáneos de América Latina (Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de la República). La temática que aborda es prácticamente desconocida en Uruguay en el ámbito de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación. Se trata del surgimiento de “escuelas” para jóvenes y adultos en organizaciones barriales y movimientos sociales de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Estas escuelas han recibido el nombre de “Bachilleratos Populares” de jóvenes y adultos, no se trata de escuelas estatales ni privadas. Nos proponemos dar cuenta de sus diferentes dimensiones, en particular, aquellas relacionadas con sus reivindicaciones al Estado, en relación con su propuesta pedagógica y política.

Las experiencias educativas que allí se desarrollan se enmarcan dentro de la larga tradición de la educación popular en América Latina. Son una muestra del potencial de los movimientos populares y de las actuales formas de “militancia territorial”, en este caso, anclada en los barrios y empresas recuperadas del gran Buenos Aires. Uno de los principales elementos que surgen inmediatamente a quien presta atención a las mismas es su capacidad de multiplicación en relativamente poco tiempo, pasando en 10 años de dos “escuelas” a más de cien, contando con miles de estudiantes y cientos de docentes o educadores populares. Otro aspecto llamativo es la fuerza con que asumen el carácter político de la educación en contextos acostumbrados a plantear la neutralidad de la misma, basada en principios liberales. Para Uruguay, donde los formatos escolares se piensan en el Estado o como emprendimientos privados, no deja de ser una novedad aún más fuerte lo que para algunos significa una “gestión social” de la educación pública, para otros, la puesta en práctica de una “educación pública popular autogestionada”. Es que los bachilleratos populares han exigido -y muchos han logrado- el reconocimiento estatal, la posibilidad de otorgar títulos oficiales, incluso que el Estado se hiciera cargo de los salarios de los educadores populares. Es decir, surgen “del margen” y se plantean ingresar al sistema educativo. Claro que no todas estas “escuelas populares” adoptan la dicha estrategia, lo cual enriquece el campo de nuestro estudio con diferentes posicionamientos al respecto, que hacen al objeto de investigación.

La gestación de la tesis responde a la integración de dos grandes temáticas a las que el autor ha prestado atención. Por un lado, los movimientos sociales, por otro, la educación, en especial lo que tiene que ver con prácticas alternativas de la misma. En

primer lugar, a partir de un seminario en la Red de Posgrados en Ciencias Sociales de CLACSO, titulado “Luchas Populares en América Latina durante el la primera década del siglo XXI” a cargo de Massimo Modonesi y Julián Rebón. Allí se planteó reflexionar sobre los procesos de movilización social y las relaciones que se podían establecer con los cambios políticos que había experimentado la región en la historia reciente. En este sentido, se destacaba el papel central que habían tenido las luchas sociales en el marco de la crisis de la hegemonía neoliberal y el consiguiente ascenso de gobiernos progresistas en el subcontinente. Se entendía que el cambio que significó la emergencia de estos “gobiernos reformistas” planteaba nuevos desafíos a las organizaciones y movimientos sociales. De ahí que se propusiera estudiar la acción colectiva, sus dinámicas, límites y potencialidades en el nuevo contexto.

Por otro lado, el interés por la educación de quien esto escribe, en particular por sus formas alternativas, le ha llevado a vincularse con el “Programa de Educación Popular”. Esta experiencia está siendo llevada actualmente en el Colegio Cooperativo San Francisco de Asís y consta de un Curso Interdisciplinario de Educación Popular. A partir de diferentes técnicas participativas y comunicacionales se apunta a un aprendizaje grupal tomando como punto de partida las propias prácticas sociales de quienes asisten al curso, con énfasis en lo pedagógico y político de las mismas.

Cabe destacar que existen pocos espacios donde la educación popular tenga expresión en Uruguay. A parte del caso citado, el autor ha tenido conocimiento del espacio de la Multidiversidad Franciscana de América Latina y de los Centros de Formación Popular (CFP) de Extensión Universitaria (Universidad de la República). También se han desarrollado en nuestro país instancias de formación sindical (también impulsadas desde Extensión Universitaria) y actividades organizadas por la Federación de Cooperativas de Vivienda de Ayuda Mutua (FUCVAM) que apuntan a ser un aporte para la formación de sus militantes a través de la construcción de herramientas para el trabajo colectivo. Para quienes apuestan por la participación popular genuina en las decisiones públicas, quienes consideran que hay saberes relevantes en los sujetos colectivos, conocer sobre la educación popular es una cuestión ineludible.

Los Bachilleratos Populares del Gran Buenos Aires tienen como gran referente al Movimiento Sin Tierra de Brasil, el movimientos social con mayor desarrollo de una propuesta de educación popular para sus miembros y de formación política incluso a nivel universitario. No obstante, una de las particularidades de los Bachilleratos Populares que quiero destacar en esta introducción, se vincula con el hecho de que se planteen su acción

colectiva para los habitantes del territorio que no necesariamente son militantes de la organización o miembros del movimiento que los aloja. En primer lugar, responden a una demanda concreta de jóvenes y adultos que desean finalizar sus truncados estudios secundarios. En segundo lugar, pero no menos fundamental, ofrecen una educación política basada en el diálogo y la acción colectiva, capaz de aportar cualitativamente a la construcción de ciudadanos críticos en comparación con los formatos escolares tradicionales para jóvenes y adultos. Los Bachilleratos Populares son espacios donde se desarrollan experiencias tanto políticas, como “gremiales” y pedagógicas, convirtiéndose en una “herramienta” adoptada por diferentes organizaciones y movimientos sociales argentinos.

Partiendo de la influencia que ha tenido la noción de autonomía dentro de los nuevos movimientos sociales argentinos este estudio se centra en el análisis de los Bachilleratos Populares de Buenos Aires con ánimo de comprender su horizonte político-pedagógico y las diferentes perspectivas desde las cuales entablan distintos tipos de vínculos con el Estado argentino. A partir del conocimiento que tenemos sobre movimientos sociales y educación popular, queremos repensar las relaciones entre Bachilleratos Populares, movimientos sociales y Estado.

Los capítulos de la tesis se organizan del siguiente modo. En el capítulo 1 nos abocamos a presentar el área de conocimiento donde se enmarca nuestro tema de tesis, la cual ha sido denominada como “educación en y desde los movimientos sociales”. Para comenzar a delimitar nuestro objeto de estudio realizamos un breve recorrido por los rasgos característicos de los movimientos sociales latinoamericanos que han desarrollado propuestas educativas con relativo grado de formalidad. También realizamos un breve recorrido histórico sobre el vínculo entre movimientos sociales y educación popular, con referencias a los ámbitos donde se considera posible la práctica de una “educación liberadora” basada en los principios de Paulo Freire (con énfasis en Argentina).

En el capítulo 2 presentamos los conceptos teóricos fundamentales, en particular las nociones de autonomía, matrices socio-políticas y el concepto de Estado o “dimensión estatal” para culminar con la delimitación del objeto de investigación. También referimos a las cuestiones metodológicas y aquellas relacionadas con las fuentes utilizadas, enmarcando el campo de estudio, señalando los objetivos generales y específicos de la tesis.

En el capítulo 3 abordamos el contexto histórico en el cual surgen y se expanden los bachilleratos populares en Argentina, presentamos algunas organizaciones que crean

o adoptan esta herramienta y delineamos el marco institucional en el cual se van a desenvolver como experiencias de educación que reclaman reconocimiento estatal.

El capítulo 4 tiene como eje central un acercamiento a los bachilleratos populares y sus diferentes dimensiones de manera descriptiva y contextual, así como la exposición histórica del proceso particular que han llevado adelante.

En los capítulos 5, 6 y 7 desarrollaremos los resultados del trabajo de campo y de la investigación, la cual se focaliza en la dimensión reivindicativa de los bachilleratos populares, y la conformación de diferentes nucleamientos en torno a posiciones comunes con respecto a las relaciones que se plantean con el Estado. Al respecto, realizamos un abordaje individual y posteriormente comparativo de las denominadas “coordinadoras” de Bachilleratos Populares, con hincapié en sus pronunciamientos autogestivos y autonómicos y la relación que plantean entre educación popular y Estado. Finalmente, cumplimos con las consideraciones finales correspondientes.

Capítulo 1

Área de conocimiento y delimitación del objeto de estudio

En este capítulo se delimita el objeto de estudio recurriendo a investigaciones antecedentes que abordan la temática a nivel latinoamericano. La intención es comenzar a exponer un arco de conceptos teóricos-metodológicos pertinentes y explicitar las decisiones tomadas durante la construcción del objeto de estudio. En primer lugar, presento el área de conocimiento y los presupuestos iniciales que orientan la tesis. En segundo lugar, avanzo en la delimitación del objeto de investigación abordando las relaciones históricas entre la educación popular y los movimientos sociales.

1.1. Un área de conocimiento en construcción: educación en y desde los movimientos sociales

En la primera década del siglo XXI los movimientos sociales latinoamericanos han puesto en práctica experiencias pedagógicas que continúan la larga tradición de la educación popular en América Latina. Fábricas y empresas recuperadas, diversas organizaciones sociales, sindicatos, movimientos indígenas y campesinos, han protagonizado procesos en los que se problematiza el formato escolar institucionalizado y se ponen en marcha prácticas basadas en la autogestión pedagógica. Estas experiencias se desarrollan en el “territorio” de los movimientos sociales y representan alternativas político-pedagógicas que aportan a la construcción identitaria de los sectores populares como sujetos políticos.

Hasta hace pocos años esta dimensión de los movimientos sociales constituía uno de los elementos menos analizados en las producciones teóricas que habían dado cuenta de su accionar. Sin embargo, estudios recientes han abordado el vínculo entre educación, formación política y movimiento social, dando lugar a un “área de conocimiento” en construcción dentro de la profusa producción académica sobre los sujetos colectivos en América Latina, la cual podría denominarse “educación en y desde los movimientos sociales” (Baraldo, 2009). Según una sistematización realizada por Baraldo sobre los estudios recientes en Argentina, existen dos dimensiones en el análisis de las prácticas educativas de los movimientos sociales, las cuales pueden aparecer separadas o interconectadas: las “intencionalmente educativas” (talleres de formación, escuelas, espacios de capacitación, programas de alfabetización, etc.); y las pertenecientes al

mundo de la “educación en sentido amplio”, es decir, los procesos de aprendizaje que se dan por el hecho de participar en la organización (acciones de lucha, trabajos colectivos, asambleas, fiestas y celebraciones, etc.). Cabe aclarar desde ya que la presente tesis se vuelca por la dimensión de lo “intencionalmente educativo” sin olvidar su conexión con el carácter pedagógico que tiene un movimiento social en sí mismo¹.

En un breve repaso de los análisis sobre esta temática resulta ineludible la referencia a un artículo de Raúl Zibechi (2005) donde se llama la atención acerca del fenómeno de que los movimientos campesinos e indígenas en Colombia y Ecuador y el MST en Brasil estaban “tomando en sus manos la formación de sus miembros y la educación de los hijos de las familias que los integran”. Principalmente se destacan allí los espacios educativos donde los movimientos procuran formar a sus propios intelectuales, mencionando los casos de la Universidad Campesina de San José de Apartadó (Colombia), la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (Ecuador) y la Escuela Florestan Fernandes del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil. En esta misma línea se agrega el ejemplo de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo en Argentina, como espacio de formación y producción académica del movimiento de derechos humanos en dicho país. Zibechi señalaba que la preocupación por la educación no era un asunto nuevo para los movimientos sociales pero sí la “fuerza” con la que se abordaba el tema, su integración a la vida cotidiana y el carácter desafiante frente a los Estados “incapaces de dar una educación de calidad a todos sus ciudadanos” (Zibechi, 2005).

Un caso paradigmático e intensamente estudiado de movimiento social que otorga sitial de preferencia a la educación en su acción colectiva y en su proyecto político es el MST de Brasil, cuya propuesta pedagógica influye sobremanera en otras experiencias a nivel regional. Actualmente cuenta con más de 2.000 escuelas públicas construidas en “acampamentos” y “asentamientos”, garantizando el acceso a la educación para 200.000 personas (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), 50.000 adultos alfabetizados, 2.000 estudiantes en cursos técnicos y superiores, desarrollando más de 100 cursos de graduación en “parcería” con universidades públicas de Brasil (MST , 2014). La “educación” en el MST tiene la misma importancia que la conquista de la tierra y la

¹ Ampliaremos este punto cuando se haga referencia a los conceptos de “formación político-técnica” y “praxis sociopedagógica”. Estos conceptos son centrales en el proyecto de investigación denominado “Movimientos sociales, praxis socio-pedagógica y construcción de alternativas en América Latina”, coordinado por Alejandro Casas y Alfredo Falero (2009-2010), Departamentos de Trabajo Social y de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.

“producción” de alimentos de forma sustentable, siendo ambas cuestiones consideradas como “frutos” del movimiento:

“Durante os primeiros anos de luta, os Sem Terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta.

A continuidade a luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento” (MST, 2014).

Roseli Caldart (2000) ha llamado la atención sobre los procesos formativos que se dan en el MST, elaborando la idea de “movimiento como principio educativo”, o de “movimiento como sujeto educativo”. Explica que la escuela es apenas una parte de la experiencia de “formación humana” que se da en el MST. A partir de la lucha y las vivencias del movimiento se fue formando no sólo un sujeto social sino también cultural, donde la dimensión de proyecto ocupa un lugar significativo. La investigadora se pregunta por el proceso de formación de los “sin tierra” dentro del Movimiento, atendiendo a la dimensión histórica del MST y al impacto vivencial de las acciones colectivas y la dinámica del movimiento en las personas que de él participan.

Resulta significativo para nuestro recorrido la experiencia “movimentista” de los Sin Tierra vinculada al proceso que se denomina “ocupar la escuela”. Dicho proceso se define y articula en tres etapas históricas: reivindicación del derecho a la escuela, creación de una propuesta pedagógica propia y pasaje a formar parte de la dinámica del Movimiento. En primer lugar, no hay que perder de vista que este proceso se vincula con la conciencia del derecho a la educación pero desarrollada en una escuela adecuada a la realidad de los “sin tierra”. En este caso, la educación y la escuela forman parte de la lucha de los “sin tierra” por la reforma agraria. Es decir, la “formación humana” en el MST se emparenta con el proyecto que promueve el movimiento. Caldart nos ayuda a comprender dicho fenómeno a través del concepto de “enraizamiento proyectivo”, ya que el MST “enraiza os sem terra”, al incluirlos en una colectividad, en un proyecto social que tiene un pasado y una posibilidad de futuro.

De esta forma, el movimiento social se convierte en sujeto educador y la escuela - sobre la base de que no es el centro del proceso educativo- adquiere gran relevancia al representar el lugar del estudio y la producción de conocimiento. Sin embargo, no todo es color de rosa ya que las experiencias en educación de los movimientos sociales confrontan en algún momento con la “escuela” como “institución social”, con lógicas institucionales opuestas a las del movimiento. Caldart entiende que el movimiento como sujeto educativo trata de poner a la escuela en movimiento, la cual debe constituirse “não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura; e sim como um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo” (Caldart, 2000).

Un nuevo paso en esta revisión bibliográfica está dado por las indagaciones del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires acerca del carácter que asumen las movilizaciones por la defensa del derecho a la educación protagonizadas por organizaciones y movimientos sociales de América Latina. Cuatro casos han sido compilados en la publicación *Movimientos sociales y derecho a la educación: el Programa de Formación de Maestros Interculturales Bilingües de la Amazonía Peruana, la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador, la propuesta educativa del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos en empresas recuperadas y organizaciones sociales de la Argentina*. Estas propuestas político-pedagógicas han sido analizadas por encontrarse en un proceso relativamente avanzado de institucionalización, habiendo establecido relaciones con los Estados respectivos, las cuales pasan fundamentalmente por el reconocimiento, el conflicto y la negociación. (Sverdlick & Gentili, 2008).

Debemos tener en cuenta que tradicionalmente las luchas sociales en el ámbito educativo han sido impulsadas por organizaciones sindicales, centradas en demandas salariales, mejora de las condiciones de trabajo y, más recientemente, el rechazo a las reformas educativas neoliberales. En este sentido, la lucha por el derecho a la educación enarbolado por “movimientos sociales” se muestra como una novedad en el escenario latinoamericano actual. A partir de un abordaje transversal sobre los estudios realizados en América Latina se ha destacado que la preocupación por lo educativo surge después de un importante desarrollo previo de las luchas que les dieron origen. A su vez, la educación adquiere sentidos más amplios y directamente relacionados con las demandas políticas del movimiento o la organización social, lo cual los induce a tener en cuenta el

carácter eminentemente político del acto educativo. La educación es considerada como un medio para la democratización del conocimiento, pero también como un fin, ya que se buscan formas educativas propias “para la construcción de proyectos de transformación social” (Sverdlick & Gentili, 2008).

Otro aspecto comúnmente señalado es que las experiencias educativas generadas en y desde los movimientos y organizaciones sociales procuran ampliar “los espacios de lo público” al demandar reconocimiento estatal y exigir que el Estado cumpla con su papel de garante de la educación como derecho humano y social (Elisalde, 2008; Sverdlick & Costas, 2008; Areal & Terzibachian, 2012; Gluz, 2013). Como veremos para el caso de los bachilleratos populares en Argentina, el reconocimiento oficial y el financiamiento integral por parte del Estado forman parte de las reivindicaciones que estas experiencias de educación popular dirigen al Estado. Incluso llegan a demandar la creación de marcos normativos que las reconozcan en su especificidad.

Cabe agregar que esta pugna se lleva adelante en un escenario complejo marcado por la presencia de fuerzas progresistas o reformistas en el gobierno de varios países sudamericanos. Precisamente, en la primera década del siglo XXI se ha producido cierto “giro a la izquierda” en América Latina con la elección de gobiernos que introdujeron atenuantes a las reformas neoliberales de la década de 1990, gobiernos “progresistas” que deben su presencia a una larga construcción de fuerzas que derivó en una intensa movilización social en contra del neoliberalismo. Este ascenso de las luchas fue de la mano con el protagonismo y la radicalidad de los movimientos populares. No obstante, la emergencia de los referidos gobiernos les planteó nuevos desafíos y contradicciones, relacionados con procesos de institucionalización, “nuevas gobernabilidades” y novedosas formas de gestionar los conflictos por parte del Estado. Muchos movimientos sociales perdieron dinamismo, fueron cooptados o entraron en un período que podríamos denominar de latencia, con instancias de negociación y apoyo crítico a los gobiernos con los cuales podían tener mayores coincidencias políticas e ideológicas (Zibechi, 2007).

En el Cono Sur en particular puede hablarse de “un proceso de recuperación de la legitimidad estatal, particularmente orientado a reestablecer de la mano de los *nuevos gobiernos* a la política como monopolio del Estado y a las representaciones partidarias como única mediación legítima de la delegada soberanía popular. En este camino, la relegitimación del Estado se tradujo en su recuperación del control del espacio público restringiendo de esta manera la capacidad de acción y la autonomía de los movimientos populares en un devenir que no dejó de abarcar procesos o de integración política de

fracciones o sectores de las clases subalternas y/o de cooptación dirigencial” (Seoane, 2008).

En Uruguay, el equipo de trabajo coordinado por Alejandro Casas y Alfredo Falero, relevaron cinco casos de movimientos sociales de la región del Mercosur (incluyendo a Bolivia) entre 2009-2010 con el objetivo de analizar la capacidad político-pedagógica de los mismos: nuevamente nos encontramos con el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil (acotado al Estado de Río Grande do Sul), pero también representan un aporte significativo las experiencias del Frente Popular Darío Santillán (FPDS) en Buenos Aires-La Plata, la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM), el Movimiento Campesino Paraguayo (MCP) y la Coordinadora de Defensa del Agua y la Vida en Cochabamba, Bolivia.

En el contexto señalado anteriormente la capacidad pedagógica de los movimientos sociales latinoamericanos se ha transformado en una variable central. Estudiar las relaciones que establecen con la “educación popular”, como forma de generar participación y ciudadanía, supone para este equipo de investigadores “visualizar la conflictiva y tensionada construcción de alternativas y proyectos de emancipación, frente a proyectos sociopolíticos que se oponen a ello” (Brenes, Casas, & Rocco, 2014). Interesa aquí rescatar algunas reflexiones generales. En primer lugar, el carácter complejo del concepto de “praxis socio-pedagógica”, que implica cierta formalización y sistematización del análisis que el movimiento realiza sobre su realidad, su lucha social y su proyecto emancipatorio. En segundo lugar, lo que se denomina “formación político-técnica” es una dimensión de la “praxis socio-pedagógica” del movimiento social:

“integra dinámicas de educación popular, implica experiencias colectivas informales (una asamblea, por ejemplo, también es formadora de prácticas en cuanto herramientas de toma de decisiones) y sobre todo porque es una idea con la que procuramos enfatizar la creación y transmisión de conocimientos que se vuelven sustantivos para la reproducción y proyección del movimiento” (Falero, Casas, Brenes, Rieiro, & Rocco, 2011).

La formación adquiere un carácter central en los movimientos analizados, tanto en espacios formales como informales. Esta formación adquiere un carácter técnico que apunta a resolver las necesidades del movimiento pero también se generan instancias de formación política articuladas con las luchas sociales. La “imbricación entre lo técnico y

lo político” podría estar señalando “el nivel de maduración de los movimientos” (Falero, Casas, Brenes, Rieiro, & Rocco, 2011).

En tercer lugar, podemos subrayar la aparición de “nuevas modalidades de relacionamiento con el Estado”, donde se reivindica la autonomía con respecto a las instancias estatales a la vez que se lo interpela. Esto implica recibir recursos manteniendo la gestión de las experiencias, desechando cualquier tipo de relación clientelar. De esta forma, “la gestión adquiere un cariz político; no se trata sólo de administrar recursos, se trata de hacerlo de otro modo, donde la participación y el control popular que establece el movimiento son centrales” (Brenes, Casas, & Rocco, 2014).

Acercándonos a los estudios específicos sobre movimientos sociales y educación en Argentina encontramos que el proyecto “Educación y subjetividad: experiencias educativas alternativas en movimientos sociales” del IDH-UNGS dirigido por Nora Gluz aborda la temática vinculada a las características de los “nuevos actores de la acción colectiva” en América Latina. En el marco de la crisis social acelerada vivida por Argentina a principios de los 2000, surgen nuevas formas de organización y representación de los intereses populares, que a su vez, asumen distintos posicionamientos político-ideológicos respecto del Estado. Las investigaciones al respecto señalan la importancia de una revitalización de la idea de autonomía como “estrategia para la reconstrucción de nuevos sentidos de lo público” (Gluz, Burgos, & Karolinski, setiembre de 2008). Particularmente, este equipo de trabajo aborda los proyectos educativos de los movimientos sociales en relación con la autonomía respecto del Estado. Toman siete casos -Movimiento Campesino de Santiago del Estero/Vía Campesina (MOCASE/VC), Barrios de Pie (BDP), Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), MTD La Matanza, Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI), Movimiento Teresa Rodríguez (MTR), y Frente Popular Darío Santillán (FPDS)- y diferentes experiencias educativas para el análisis: bachilleratos para adultos, escuelas de formación, talleres y cursos de capacitación. Precisamente, la lectura de la bibliografía especializada –cada vez más abundante en Argentina- nos muestra que las experiencias educativas de los movimientos populares en Argentina van desde la puesta en marcha de “áreas de educación popular” y “formación” al desarrollo de propuestas con mayor “grado de formalización” en lo pedagógico e institucional, abarcando distintos niveles educativos, destacándose cada vez más en los últimos años los denominados “bachilleratos populares”.

A partir de esta presentación podemos dar un paso firme en la delimitación de nuestro tema de investigación. En líneas generales, nos interesan las experiencias educativas que adquieren un formato escolar alternativo, que son creadas y autogestionadas a partir de la articulación con los proyectos políticos de los movimientos sociales; en particular, el tipo de relación que establecen con el Estado y los supuestos desde los cuales se plantean dicho vínculo. Para ello reconocemos la existencia de diferentes concepciones de la autonomía en el campo de los movimientos populares. De la variedad de sujetos colectivos que han generado prácticas “escolares” alternativas en América Latina reciente optamos por analizar el caso de los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense. Se trata de “escuelas populares” creadas a partir de variadas articulaciones que tienen por protagonistas a cooperativas de educadores, empresas recuperadas, organizaciones barriales, comisiones sindicales y movimientos sociales. Si bien abordaremos los bachilleratos populares como un movimiento político-pedagógico basado en una “matriz de dimensiones comunes” (Elisalde, 2013), trabajaremos más específicamente con la dimensión “gremial” del movimiento, es decir, la forma cómo los Bachilleratos Populares se nuclearon para dirigir demandas al Estado. La articulación de “coordinadoras” o “redes” nos sirve para estudiar más ordenadamente la existencia de “matrices sociopolíticas” y definiciones con respecto al vínculo que deben tener la educación popular y el Estado.

1.2. Rasgos comunes de los movimientos sociales que articulan experiencias político-pedagógicas populares

En las últimas décadas ha sido abundante la producción académica sobre los movimientos sociales en América Latina. En Argentina se han estudiado por su carácter novedoso las organizaciones de desocupados, las asambleas barriales, las fábricas recuperadas y los movimientos campesinos. Estos trabajos se han nutrido de variadas perspectivas teóricas, de base sociológica, política y filosófica, de estudios culturales y antropológicos. En lo que aquí respecta, las investigaciones sobre las experiencias de los movimientos sociales en educación han recuperado definiciones y discusiones desarrolladas en la última década sobre el concepto de “movimiento social”, con la finalidad de abordar los elementos considerados pertinentes y delimitar el análisis. A continuación se avanza por las líneas conceptuales ya establecidas en otros trabajos que

señalan los rasgos comunes que poseen los movimientos sociales que despliegan las experiencias pedagógicas consideradas como más significativas.

Al respecto, Nora Gluz en *Luchas populares por el derecho a la educación*, toma cinco discusiones presentes en el análisis de los movimientos sociales con la finalidad de fijar una definición. En primer lugar, los diferencia de las organizaciones sociales destacando *la relación con lo político y con las políticas a través del cuestionamiento a las relaciones de dominación*. En tal sentido, los movimientos sociales se distinguen por actuar desde las contradicciones estructurales, procurando cambios radicales en las relaciones sociales apuntando a “la emancipación de la sociedad futura”. Sus acciones colectivas interpelan a las elites y a las autoridades, cuestionando “la injusticia del sistema social vigente a través de la politización del espacio público” (Gluz, 2013). Al respecto, Roberto Elisalde señala que estos movimientos toman un carácter de “resistencia” y se definen como “contrahegemónicos”, desarrollando prácticas confrontativas y procesos de autovalorización, impulsando la autogestión mientras a la par dirigen sus demandas al Estado (Elisalde, 2008).

En segundo lugar, cabe distinguir el accionar colectivo de estos movimientos por estar basados en *la articulación de intereses por fuera del sistema político institucional*, cuestión que introduce el tema de la institucionalización de los movimientos sociales y su conversión en organizaciones, así como la relación que los movimientos mantienen con lo institucionalizado (Gluz, 2013). Puede afirmarse que “el movimiento social está en permanente tensión con la institucionalización”. Dicha tensión se genera entre el dilema a no relacionarse con el Estado, manteniendo intocada sus formulaciones utópicas y políticas, pero sin afectar la dominación social; o disputar eficazmente con el poder estatal corriendo el riesgo de ser institucionalizados y verse debilitados, pasando a cumplir un rol de gestión en lugar de impugnación (Michi, 2010). La relación de los movimientos sociales con el Estado suele ser analizada a partir de un abanico de posibilidades que va desde la cooptación por parte del Estado, el mantenimiento de una reivindicación autonomista que se niega a toda negociación o el acceso al campo estatal con el objetivo de incidir en los mecanismos de redistribución con que él cuenta. Para Nora Gluz esta discusión resulta fundamental al momento de estudiar las repercusiones de los movimientos sociales en los “procesos de democratización del espacio público” (Gluz, 2013).

En tercer lugar, se plantea el *tipo de acciones colectivas* que los movimientos sociales implican. Este punto refiere a la coexistencia de diferentes posicionamientos con

respecto al Estado y el poder, sobre cuáles son las formas adecuadas de la representación y los grados de radicalidad que debería asumir la acción colectiva. Según Maristella Svampa (2008) la herramienta de lucha más común en los movimientos sociales latinoamericanos ha sido la “acción directa no convencional y disruptiva” como forma de enfrentar la “asimetría de fuerzas” en un contexto marcado por el debilitamiento de mediaciones institucionales y/o el descreimiento en la efectividad de las formas partido y sindicato. La acción directa se relaciona con la capacidad destituyente y la acción instituyente de los movimientos sociales, aunque dicha relación no es lineal. A partir de la “acción colectiva no institucional” es que se desarrollan formas de democracia directa que se materializan en el espacio asambleario para la toma de decisiones, donde se recrean relaciones no jerárquicas y horizontales, como forma de articular una política “desde abajo” que no comulga con las clásicas instancias delegativas. Es en este punto que se introduce la cuestión de la autonomía y las diferentes estrategias de lucha de los movimientos sociales. Para Svampa la “demanda de autonomía” es una de las dimensiones primordiales de estos movimientos, planteándose como “eje organizativo” y como “horizonte utópico”, expresando la constitución de nuevas subjetividades políticas y de nuevas concepciones sobre la militancia (Svampa, 2008).

En cuarto lugar, nos encontramos con consideraciones sobre un aspecto peculiar de los movimientos sociales latinoamericanos: *su surgimiento desde los márgenes*. Se trata de “movimientos populares” que se originan en un contexto espacio-tiempo caracterizado por el impacto de las políticas neoliberales de reestructuración productiva, apertura comercial y desmantelamiento del Estado que generaron procesos de empobrecimiento, vulneración y exclusión de amplios sectores sociales latinoamericanos. Como indica Carlos Vilas las movilizaciones y luchas sociales recientes en América Latina expresan “el protagonismo de lo popular”, entendiéndose por popular a los sujetos colectivos que enfrentan “la articulación de explotación económica, opresión política y pobreza” (Vilas, 1995, mayo-agosto).

Finalmente, se enfatiza el *fuerte anclaje territorial* de estas organizaciones y movimientos sociales, lo cual implica un cambio en las pertenencias identitarias ocasionadas por los procesos de desindustrialización que funcionaron a modo de una “desterritorialización productiva” que hizo entrar en crisis a la clase obrera y sus sindicatos (Gluz, 2013). Roberto Elisalde también destaca la territorialización de los movimientos, “su arraigo en espacios sociales recuperados o conquistados a través de extensos conflictos”, como por ejemplo la ocupación de una fábrica quebrada. Hace

hincapié en que las prácticas y acciones cotidianas que se desarrollan en el “territorio” habilitan a la construcción de una “nueva sociabilidad”, así como a la integración en proyectos comunitarios vinculados a la producción, la salud, la cultura y la educación (Elisalde, 2008). En parte, los movimientos sociales que han desarrollado experiencias de escolarización como las estudiadas en este trabajo de tesis, derivan sus características comunes de este anclaje territorial. Además, sus propuestas educativas no apuntan únicamente a la formación de sus militantes sino que se presentan como una propuesta político-educativa para el “territorio”, siendo este un rasgo sustancial de los bachilleratos populares.

Queda así delimitada a partir de sus rasgos característicos la noción de movimiento social que recorre esta tesis. Sin embargo cabe hacer una última puntualización al respecto. La noción de movimiento social puede no tener en cuenta la heterogénea realidad latinoamericana, su uso se debe al carácter aglutinador y a las necesidades de simplificar la exposición. Otros conceptos han sido argumentados como más pertinentes, por ejemplo, la idea de “arco de luchas sociales” o de “campo popular”, en este último caso recurriendo a las teorizaciones de Pierre Bourdieu (Falero, 2008). Los agentes protagonistas del campo popular son las diferentes organizaciones y movimientos sociales promotores de “la construcción subjetiva y la implementación real de determinados derechos”, participando –en palabras de Falero- de “una batalla de subjetividades, de construcción simbólica dentro del campo y con otros campos” (Falero, 2007). En este sentido, es que preferimos el concepto de “sujetos colectivos” utilizándolo de forma aglutinadora como “movimientos sociales”, ya que aquella abarca una realidad mucho más heterogénea de luchas sociales:

“son nucleamientos de personas de diversas características organizados de maneras variadas para su participación e incidencia en los diferentes ámbitos de la vida social. Hablamos entre otros de organizaciones barriales y territoriales, redes de base urbana y rural, sindicatos y organizaciones vinculadas al trabajo, el movimiento sindical, las cooperativas, las empresas recuperadas, los movimientos vinculados a los derechos humanos, a los derechos sociales y políticos, movimientos estudiantiles, movimientos de usuarios de distintos servicios, movimientos por la diversidad sexual, por los derechos reproductivos, por el reconocimiento étnico y por la despenalización de distintas formas de opción personal” (Acosta, Falero, Rodríguez, Sans, & Sarachu , 2011).

Profundicemos ahora desde la apertura conceptual realizada anteriormente en el concepto de educación popular y su vínculo histórico con las organizaciones y movimientos sociales en América Latina.

1.2. Educación popular y movimientos sociales

En primer lugar, debemos aclarar como dice Torres Carrillo (2004) que “no existe un significado único de lo que es educación popular” y que la expresión puede adquirir significados y sentidos diferentes dependiendo de los contextos históricos, políticos, institucionales y organizacionales. Aquí más que a una cuestión doctrinaria nos estamos refiriendo a una práctica educativa que “emerge como un movimiento de trabajo político con las clases populares por medio de la educación” (Rodrigues Brandão, 2006).

El sentido “inaugural” de lo que a partir de la década de 1980 se empezó a denominar “educación popular” se encuentra en la concepción de “educación liberadora” del pedagogo brasileño Paulo Freire y su equipo de la Universidad Federal de Pernambuco. Esta concepción se desarrolla al compás de dos grandes movimientos de la década de 1960 y 1970 en Brasil: el Movimiento de Cultura Popular de Recife y el Movimiento de Educación de Base. La propuesta freiriana se presentaba como superadora de las concepciones que simplemente apuntaban a una democratización de la escuela planteando una concepción emancipadora de la educación que implicaba trabajar para la transformación del orden social capitalista y del propio sistema educativo. En este sentido, utilizaremos indistintamente categorías como “educación popular”, “educación liberadora” y “educación emancipadora”.

También podemos encontrar diferentes concepciones sobre la naturaleza pedagógica de las prácticas de educación popular. Torres Carrillo ha investigado sobre estas diferentes visiones tal como aparecen en artículos publicados en *La Piragua*, Revista del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Su conclusión es que la educación popular es vista: a) como una herramienta, instrumento o técnica a ser aplicada en proyectos educativos; b) como una metodología que puede ser utilizada en variadas prácticas sociales emancipadoras; c) como una “concepción educativa” a la cual corresponden sus propias prácticas, métodos, conceptos, etc. En este sentido, acordamos con Torres Carrillo en que la educación popular forma parte de la tradición del pensamiento crítico latinoamericano, cuyo campo de acción se encuentra en

“espacios de resistencia, escolares y no escolares”, que se construye como opción política alternativa y concibe la pedagogía como “campo de dispositivos de saber y poder” (Torres Carrillo, 2013),

Los ámbitos donde se desarrolla, los modos de entenderla, las prácticas y los actores de la educación popular en la actualidad son heterogéneos. Sin embargo, existen ciertas ideas centrales que le dan coherencia como concepción y práctica educativa, tales como la crítica del orden capitalista, su identificación con mundos alternativos posibles y el intento de incidir en las subjetividades a partir de estrategias pedagógicas participativas, creativas, problematizadoras y basadas en el diálogo, como forma de contribuir a la configuración de “sujetos de transformación” (Torres Carrillo, 2013).

Actualmente, la relación entre educación emancipadora y movimientos sociales se plantea como un “reencuentro”, tras un período de “divorcio” o “distanciamiento” que podríamos ubicar en la década de 1990, tras la caída del muro de Berlín y durante la ofensiva neoliberal. El actual reencuentro –anota Roberto Leher- estaría relacionado con el ascenso de las luchas sociales tras la “avalancha neoliberal” y la necesidad que vienen teniendo los movimientos de replantear sus estrategias:

“Nesse contexto é possível verificar um extraordinário revigoramento da educação popular e, em particular, da formação política. Examinando a experiência latino-americana, em especial a luta dos povos originários (Zapatistas/México, Conaie/Equador e Cocaleros/Bolívia) e movimentos camponeses (MST-Brasil), é possível postular que o movimento de renovação da educação popular está indissoluvelmente relacionado com a necessidade de uma nova episteme que supere as perspectivas eurocêntricas”. Cabe agregar, que para Leher, la educación popular se encuentra alojada en el centro de la estrategia de lucha por el socialismo y que “a sua força ou fraqueza tem uma relação direta com a correlação de forças e com o estado da auto-organização das forças populares” (Leher, 2015).

De esta forma, se ha destacado como una de las características fundamentales de la educación popular la continua búsqueda de nuevos espacios para su realización, en consonancia con las mudanzas sociales y las transformaciones de los sujetos colectivos. Tratase de una “pedagogía del movimiento”, integrada a las luchas de diversas organizaciones y movimientos que procuran construir sus propios territorios para vivir y convivir. El abanico de luchas y sujetos es amplio: luchas por la tierra, la vivienda, el

trabajo, la educación y la salud; grupos juveniles, de derechos humanos, de ecología, de los sin techo, de los sin tierra, etc. (Streck, 2010). En suma, los lugares actuales de la educación liberadora coinciden en gran parte con los territorios de los movimientos sociales, destacándose su carácter de “territorios de resistencia y creatividad” (Streck, 2013). Según lo expresa Alfonso Torres Carrillo “las organizaciones y los movimientos sociales se convierten en espacios de socialización y educación política, en la medida en que desde las experiencias y procesos que generan, efectúan representaciones y alimentan nuevas identidades y utopías” (Streck, 2010).

No olvidemos que tal como lo plantea Porto-Gonçalves la idea de movimiento refiere a una “mudança de lugar” y que “todo movimento social é, de alguma forma, em maior ou menor grau, portador de uma outra configuração social possível” (Porto Gonçalves, 2003). Esto implica sujetos colectivos que se mueven de un determinado lugar social asignado históricamente, conformando un territorio que se constituye de manera distinta al territorio del capital o del Estado. Allí se desarrollan relaciones sociales diferentes a las hegemónicas en el marco del capitalismo, se trata de lugares donde determinados colectivos prefiguran formas de vida diferenciadas. En definitiva, “el territorio es el espacio en el que se construye colectivamente una nueva organización social, donde los nuevos sujetos se instituyen, instituyendo su espacio, apropiándose material y simbólicamente” (Zibechi, 2007). En otras palabras, se trata de territorios que adoptan un carácter múltiple, diverso e inabarcable desde un único plano de análisis. Son espacios rediseñados por la acción colectiva de sujetos germinados en la resistencia al modelo hegemónico. En dichos espacios estos actores contrahegemónicos procuran “crear algo nuevo y diferente”. En el caso aquí estudiado lo referimos a la creación de espacios pedagógicos donde las relaciones jerárquicas tienden a borrarse y se propone acceder al conocimiento de forma colectiva, creativa y dialógica.

Surgidas “en el territorio de los movimientos sociales” cabe preguntarse si estas prácticas de educación popular pueden replicarse o tener continuidad en “aparatos estatales”. En otras palabras, estamos remitiendo a un viejo debate sobre si las experiencias de educación emancipadora son posibles en el seno de la educación pública estatal. Para el caso Argentino el enfoque de Paola Rubinsztain (2013) colabora con la exposición de este punto. Se trata de dos “tradiciones de lucha” que pueden presentarse de forma divergente o convergente: la defensa de la educación pública o la militancia por la educación popular. Para algunos los objetivos y prácticas de estas dos tradiciones son opuestos, para otros recorren caminos paralelos con posibilidades de confluir. Para la

autora citada los vínculos entre la educación pública estatal y la educación popular se han vuelto cada vez más “porosos” y menos “rígidos”. La propia experiencia de los bachilleratos populares y la idea de una “educación pública popular” forma parte de este proceso de acercamiento que tiene expresión en los ámbitos de formación docente gremiales, estatales y universitarios, así como diferentes actores del campo popular se sienten convocados por dichas experiencias (sindicatos docentes, agrupaciones estudiantiles, organizaciones y movimientos sociales, etc.).

En su reseña histórica Rubinsztein recuerda que en el origen del sistema educativo argentino las nociones de escuela, educación pública y educación popular se encontraban englobados por el discurso de la “Instrucción pública” formulado por los sectores dominantes oligárquicos y liberales. Se trataba de disciplinar e integrar a los sectores populares, ignorando sus saberes y la cultura popular. A lo largo del siglo XX van surgiendo discursos liberales democráticos y otros de carácter popular que tienen sus correspondientes expresiones pedagógicas. En las décadas de 1960 y 1970 se generalizaron las experiencias pedagógicas destinadas a adultos de sectores populares, principalmente las de alfabetización y formación política. En ese contexto se produjo la obra de Paulo Freire en Brasil, definiéndose dichas experiencias como “educación liberadora”. En la década de 1980 las acciones político-pedagógicas realizadas con adultos de las clases populares en los barrios y espacios de organización -por fuera del ámbito escolar- comenzaron a recibir el nombre de “corriente latinoamericana de educación popular” para diferenciarse de la anterior noción positivista y eurocéntrica.

Rubinsztein habla de “divorcio” entre educación popular y escuela pública y expone diferentes motivos destacando las características de las experiencias concretas de la educación liberadora, iniciadas en contextos represivos y por fuera de las estructuras estatales; y las teorías predominantes en la época acerca de la educación en sentido formal, que confrontaba las teorías reproductivistas y de la desescolarización con las teorías de la resistencia y la defensa de la educación pública. No obstante, en Argentina durante los años de gobierno peronista de 1973-74 existieron experiencias estatales de “educación liberadora”. Por ejemplo, la Campaña de Alfabetización CREAR llevada adelante por la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) utilizaba el “método freire” de alfabetización, mientras algunas organizaciones sindicales convenían con la DINEA y desplegaban en sus prácticas pedagógicas los ideales de la educación popular.

El punto central es que desde la educación popular latinoamericana no se concebía una pedagogía liberadora en el marco de las instituciones estatales. Según Rubinsztein este escenario cambia con el regreso de la democracia en la década de 1980 y la amenaza del neoliberalismo en la década de 1990, generándose posibilidades de articulación. En el nuevo contexto marcado por el carácter democrático que se esperaba asumieran las instituciones educativas desde el ámbito de la educación popular (poco desarrollado en ese país en comparación con Brasil, Colombia o Nicaragua) no resultó contradictorio que la pedagogía liberadora se desarrollara en los espacios de la educación oficial. Al respecto, parece haber tenido gran influencia la experiencia de Paulo Freire en el Municipio de Sao Paulo en los años 1989-1991. Paralelamente, las problemáticas de interés para la educación popular pasan a estar cada vez más vinculadas con los derechos humanos, la democratización y la formación de ciudadanos críticos. Además, el avance del modelo mercantilizador y privatizador basado en las reformas neoliberales unifica las fuerzas de los educadores y pedagogos críticos en la defensa de la educación pública, de carácter estatal, democrática y popular. Otros elementos que coadyuvan a pensar acciones de educación popular en la escuela pública son el lugar central que los sectores populares dan a la educación como forma de incorporación al mundo laboral y la vinculación de los educadores populares con la lucha gremial docente por mejoras salariales y de las condiciones de trabajo. Además existe coincidencia entre los intelectuales de la educación popular y los provenientes del campo de la pedagogía crítica en la escuela en torno a la idea de que el sistema educativo oficial debe ser transformado en un sentido emancipatorio (Rubinsztein, 2013).

En este sentido, Rubinsztein señala un “doble movimiento” que hace convergir a la educación popular y la educación pública:

“Por una parte, desde el ámbito de la educación popular se toma la bandera de defensa de la escuela pública, lo que décadas atrás era aislado. Aunque no se piensa esta defensa de forma acrítica sino que se debate cómo intervenir y transformar dicho ámbito en términos de los principios que sustentan a “la corriente latinoamericana de educación popular”. Por su parte, desde autores más identificados con la educación pública se asume que dicha corriente es una fuente desde la cual pensar y transformar la escuela. Sus perspectivas y prácticas son convocadas como un aporte insoslayable para cambiar las prácticas escolares tradicionales” (Rubinsztein, 2013).

Finalmente, la investigadora toma en cuenta las posibles “prácticas pedagógicas concretas” necesarias para conformar una “educación pública popular”, así como los límites y condicionamientos a los cuales se debería prestar atención. Algunos aspectos señalados pasan por “orientar la educación a los intereses políticos de los sectores populares, apuntar a la concientización y organización de sus demandas”, la “democratización de la escuela como institución”, la incorporación de la “cultura popular” como forma de redefinir los contenidos, la desmistificación de la cultura dominante y el develamiento de las relaciones opresivas que se viven en el sistema capitalista, el desarrollo de procesos grupales cooperativos y basados en la reflexión crítica, etc. En cuanto a los limitantes están dados principalmente por el carácter históricamente cerrado de la escuela como institución (Rubinsztein, 2013).

La discusión que surge en este punto tiene que ver con el grado de incompatibilidad entre política educacional o proyecto pedagógico institucional y la práctica de la educación liberadora “basada en la relación dialógica entre educador y educando” y en “horizontes políticos de justicia social” (Streck, 2013). Según Roberto Elisalde los movimientos sociales a través de sus experiencias educativas han procurado “redefinir funciones del espacio educativo”, y por tanto “su propia gramática y cultura escolar”². Señala la existencia de dos visiones con respecto al cambio histórico de las gramáticas escolares, una que parte de la idea de las instituciones escolares como espacios efectivamente “normados, reglamentados y controlados”, y otra que discute la hipótesis de la “imperturbabilidad” de la gramática escolar de los espacios educativos. El investigador presta atención a las particularidades de las nuevas configuraciones socioeducativas que emergen desde los movimientos sociales, apuntando a detectar dichas particularidades y resignificaciones, así como a estudiar la influencia de los movimientos sociales en su diseño, identidad y gramática escolar. Para Elisalde, son diversos los espacios sociales donde otras formas de relaciones interpersonales y colectivas dan lugar a otras experiencias socioeducativas (Elisalde, 2008).

En el mismo sentido, existen discusiones sobre si los colectivos de educación popular deben procurar incidir en las políticas públicas o asumir la crítica de la

² La gramática escolar refiere a la organización del tiempo, la clasificación de los alumnos, la distribución de los cursos, los mecanismos de graduación y acreditación. La noción de cultura escolar se presenta como más compleja, incluyendo la complejidad de sentidos y significantes que participan del espacio escolar, por lo cual se reconoce la existencia de variadas culturas escolares, forjadas en determinados contextos sociales y educativos, sujetos a modificaciones históricas (Elisalde, 2008).

ineficiencia e ineficacia de esas políticas, construyendo sus propios proyectos en un plano de mayor autonomía. Para algunos colectivos de educación popular como el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) la noción de “incidencia” implica la capacidad de las personas de empoderarse como sujetos de derecho. La posibilidad de participación en las políticas públicas representa, según Streck, “una reconstrucción o reconfiguración de lo público a partir de una perspectiva de solidaridad y justicia social” (Streck, 2010).

Para ejemplificar lo que estamos intentando expresar podemos pensar en las asociaciones entre movimientos sociales y el Estado con el fin de desarrollar programas de formación política. El autor citado encuentra paradigmático el caso del MST en Brasil, sugiere que estas relaciones deben ser analizadas sin estereotipos, teniendo en cuenta que no necesariamente implican un proceso de cooptación del movimiento social por el Estado, ya que el movimiento mantiene intacta su propuesta de transformación social. El MST resiste la escolarización en el sistema de educación formal, ya que desde su proyecto político pedagógico no alcanza con preparar a los niños/as y jóvenes para el trabajo en el campo, sino que tales prácticas están directamente vinculadas con la continuidad de la lucha por la justicia social. “Ao lado, pois, de uma parceria de consenso, haveria a possibilidade de uma *parceria dissidente*, esta com potência de refazer o Estado como um espaço público” (Streck, 2010).

Elisalde también han destacado la relación entre autogestión y políticas públicas, que implica al mismo tiempo una demanda de legitimación y el conflicto con el estado. El principio de autogestión se encuentra en la base de las iniciativas educativas de los movimientos sociales. Para Roberto Elisalde “apropiarse colectivamente de la gestión de escuelas no significa otra cosa que penetrar en los procesos de construcción de las políticas públicas del propio sistema, desafiar sus límites y generar acciones de reconstrucción de poder en las mismas comunidades y movimientos sociales” (Elisalde, 2008).

Como ejemplo podemos adelantar el “dilema” que significó la oficialización de los Bachilleratos Populares y de si tienen que ser escuelas privadas o estatales. Según Elisalde, los Bachilleratos Populares “fueron escuelas creadas desde cero por los movimientos sociales, es decir, autogestionadas por una organización de base cooperativa”. Mientras a algunas empresas recuperadas se les ha aplicado la figura jurídica de cooperativas de producción, las escuelas “diseñadas” en su interior no se presentaban al estado como entidades propietarias de ningún tipo. Los responsables de

estos emprendimientos educativos tampoco pertenecen al estado, siendo organizaciones surgidas del campo de la sociedad civil. Este investigador resume el carácter de los BP de la siguiente forma: “escuelas populares autogestionadas por sus organizaciones sociales, de carácter público, gratuitas pero no estatales” (Elisalde, 2008). Sin embargo, debemos tener en cuenta que al mismo tiempo se sostiene la responsabilidad del estado como garante universal de la educación, por lo cual se entiende que debe financiar mediante subvenciones regulares los salarios de los docentes de los Bachilleratos Populares.

La cuestión así planteada de la relación entre las organizaciones y movimientos sociales con el Estado nos lleva al problema de la autonomía y de la lucha política “frente, dentro y más allá del Estado”.

Capítulo 2

Marco teórico-conceptual y consideraciones metodológicas

En este capítulo se abordan los conceptos que hacen al enfoque teórico: las nociones de autonomía en el campo popular y la dimensión estatal, formulando algunas hipótesis de trabajo; finalmente, dedico un espacio para definir la metodología e indicar las fuentes utilizadas.

2.1. La autonomía en el campo popular y la dimensión estatal

En este apartado nos proponemos dejar expresado el enfoque teórico. Intentaremos, entonces, precisar una perspectiva y reconocer categorías de análisis que permitan caracterizar y analizar cómo los bachilleratos populares se han planteado la relación con el Estado. Por ese motivo se presenta una discusión sucinta en torno a los conceptos de “autonomía” y “Estado”.

En este sentido, un aporte teórico y conceptual relevante para esta tesis proviene de Mabel Thwaites Rey –Doctorada en teoría del Estado por la UBA- quien cuestiona los límites y potencialidades que tiene la noción de autonomía a la luz de la experiencia argentina posterior a la crisis de 2001, momento en el cual se gestan y sostienen acciones colectivas de gran significancia. La investigadora también indaga acerca del “papel contradictorio de los Estados nacionales para y en la lucha política”. Discute con las visiones autonomistas a la vez que reivindica una postura gramsciana para analizar y repensar nuevos caminos emancipatorios. Más que un debate sustancial, procuro establecer “conceptos mínimos” que sirvan de punto de partida para comenzar a lidiar con el objeto de investigación.

El concepto de autonomía

El enfoque teórico desde el que trabajamos supone que los Bachilleratos Populares expresan las variadas perspectivas que los movimientos sociales argentinos han adoptado respecto del Estado y que pueden analizarse en términos de modelos de autonomía. Esta “perspectiva autónoma” surge en la medida en que los sectores populares se organizan para la resolución de sus condiciones de vida, en un contexto marcado por la exclusión social, el deterioro de los engranajes que promueven la integración social y la

implementación por los gobiernos de políticas focalizadas destinadas a los pobres. La “construcción de espacios sociales dotados de autonomía” implica la generación de subjetividades antagonistas y un trabajo de lucha ideológica con el fin de generar resistencia colectiva al sistema dominante. En el campo educativo significó fortalecer el “capital militante” no sólo en las organizaciones sino también en los barrios donde se desarrolla la militancia (Gluz, 2013).

La idea de autonomía se presenta como objeto de polémica entre distintas corrientes políticas e ideológicas al interior de movimientos “socio-políticos”. Estas discusiones se vieron revitalizadas en Argentina tras la protesta social del año 2001 y el análisis académico y militante de las experiencias de autogestión y auto-organización llevadas adelante por empresas recuperadas, asambleas barriales y movimientos piqueteros. Los discursos y prácticas al respecto procuraron retomar en un nuevo contexto las nociones de autonomía y participación popular como fundamentales para la lucha política y social (Thwaites Rey, 2004). La discusión se complejizó con el acceso de Néstor Kirchner al gobierno en 2003, ya que su política de gobierno puso en práctica una serie de estrategias tendientes a “integrar, cooptar y disciplinar” al campo militante, principalmente el actor más disruptivo del momento: las organizaciones piqueteras (Svampa, 2007). En ese contexto los posicionamientos fueron de un “autonomismo” que puso el énfasis en la acción social prescindiendo del sistema político, aquellos que procuraron participar de la política partidaria con la idea de llegar a ocupar espacios dentro de la administración pública, y otros que continuaron con sus procesos de autoorganización territorial aunque dirigiendo sus reivindicaciones al Estado, incluso reclamando financiamiento para sus emprendimientos (Gluz, 2013).

La investigadora Maristella Svampa (2010) nos aportó la categoría de “matrices político-ideológicas” para comprender algunos rasgos del campo “militante contestatario” en el escenario de la historia argentina reciente. Se refiere a las “líneas directrices que organizan el modo de pensar la política y el poder, así como la concepción del cambio social”, las cuales pueden aparecer entrecruzadas o en conflicto. Para esta tesis resultan pertinentes tres matrices de las que identifica Svampa: la nacional-popular, la izquierda tradicional y la nueva narrativa autonómica (Svampa, 2010).

La matriz nacional-popular se origina en las experiencias populistas de las décadas de 1940 y 1950; se despliega sobre el eje “afirmación de la nación, estado redistributivo y conciliador, liderazgo carismático y masas organizadas”; oscilando de forma tensa “entre un proyecto nacionalista revolucionario, conducido por el pueblo junto a su líder,

y el proyecto de la participación controlada, bajo la dirección del líder y el tutelaje estatal”.

Respecto de la matriz de la izquierda clásica, en ella confluyen las variaciones políticas del marxismo, sobresaliendo la importancia dada a la “forma partido”, la idea de la lucha de clases como motor del cambio social y el socialismo como destino. La dinámica que caracteriza a esta matriz responde a la tensión “entre la vía revolucionaria (la lógica de la toma del poder) y la vía reformista institucional (la lógica electoral)”.

En cuanto a la “nueva narrativa autonomista”, surgiría relacionada al fracaso de la izquierda tradicional y de los procesos contemporáneos de desinstitucionalización. Svampa destaca como elementos centrales “la afirmación de la autonomía, la horizontalidad y la democracia por consenso”. En cuanto a su dinámica, considera que se inscribe en la tensión “entre la afirmación de un ethos colectivo libertario (la autonomía como horizonte utópico) y el repliegue diferencialista-identitario (la autonomía como valor refugio)” (Svampa, 2010).

A partir de la revisión conceptual realizada por la investigadora argentina Mabel Thwaites Rey (2004) quien recorre las diferentes cuestiones teóricas y prácticas vinculadas a la noción de autonomía podemos avanzar en una breve categorización de las distintas dimensiones del concepto. En primer lugar, la autora distingue varios niveles de análisis. En primer lugar, la “autonomía del trabajo frente al capital”, que se relaciona con la autogestión de la producción por parte de los trabajadores, “con independencia del poder de los capitalistas en el lugar de trabajo”. En segundo lugar, la “autonomía en relación a las instancias de organización que puedan representar intereses colectivos”, tales como los partidos políticos y los sindicatos, lo cual implica organizar los propios intereses con independencia y sin mediaciones, evitando en lo posible la delegación del poder en representantes que tomen decisiones por el colectivo. En tercer lugar, la “autonomía con referencia al estado”, que supone la no subordinación de las organizaciones populares a la dinámica impuesta por las instituciones estatales. Como veremos, algunas traducciones de esta suposición entienden que las organizaciones populares deben mantenerse alejadas del Estado para conservar su capacidad de antagonizar y autogobernarse. Del mismo modo, otras posturas rechazan cualquier posibilidad de construcción estatal de transición o pos-capitalista. En cuarto lugar, Thwaites Rey menciona una perspectiva de “línea gramsciana” que se traduce en la “autonomía de las clases dominadas respecto de las dominantes”, lo cual implica resistirse a las imposiciones económicas, sociales, políticas e ideológicas de éstas últimas. Para las clases populares organizadas esto implica “pensar

y actuar con criterio propio”, eligiendo estrategias que partan de sus propias valoraciones e intereses.

Según lo que se viene planteando en este trabajo de tesis nuestro interés está focalizado en el tercer nivel de análisis mencionado (la autonomía en relación al estado), no obstante somos conscientes de que estos niveles se presentan en los discursos de forma conjunta, variada y confusa.

Además Thwaites Rey distingue tres posturas políticas e ideológicas a tener en cuenta. Por un lado, desde una posición vinculada con ideas libertarias suele pensarse en las formas de organización social que podrían surgir una vez superado el capitalismo, poniendo el acento en “la autogestión y el auto-gobierno popular”, desde los cuales construir “estructuras autogestivas” que eviten caer en un “socialismo de estado”. Política e ideológicamente, empalma con aquellas posturas que tienen como principio la autonomía de todos los trabajadores respecto al capital y sus instituciones. Por otro lado, nos encontramos con una postura que gira en torno a la idea de anticipar o prefigurar las “relaciones anticapitalistas en el seno mismo del capitalismo”, adelantando y ampliando las expresiones autonómicas que se espera concretar plenamente una vez conquistado el poder político. Según la investigadora esta visión coincide con la “línea gramsciana” que procura recuperar “las experiencias de auto-organización obrera y popular, como parte de la construcción del “espíritu de escisión” necesario para concretar la ruptura con el capitalismo, pero sin renunciar a la construcción de formas políticas alternativas”. Finalmente, una tercera apuesta político-ideológica con respecto a la autonomía descarta la conquista del estado, considerando necesaria una “ruptura completa y presente de las formas de organización social capitalista”, concibiendo el cambio por fuera del estado en virtud del potencial autonómico de los nuevos movimientos populares. Para los autores que han seguido esta línea se trata de la construcción de un “contra-poder” (Negri) o “anti-poder” (Holloway). “Estas perspectivas –afirma Thwaites- parten de un planteo radical en torno a desterrar el papel de los estados nacionales como ejes articuladores de las prácticas necesarias para derrocar al capitalismo” (Thwaites Rey, 2004).

Se puede incluir aquí la acotación de Massimo Modonesi para quien la tipología de Thwaites Rey no contiene la idea de autonomía como “procesos de subjetivación política”. Con este concepto el sociólogo mexicano se refiere a “las formas y las dinámicas de conformación de subjetividades políticas en torno a conjuntos o series de experiencias colectivas surgidas de *relaciones de dominación, conflicto y emancipación*”, vinculadas respectivamente a las nociones de subalternidad, antagonismo y autonomía.

Cabe aclarar que en los usos marxistas del término analizados por Modonesi el concepto se entiende como “independencia de clase” y “como emancipación” (Modonesi, 2010). No obstante, Thwaites Rey sostiene una noción de autonomía como “proceso de emancipación contradictorio”, donde se producen marchas y contramarchas, flujos y reflujos. Para Modonesi este carácter procesual convierte la idea de autonomía en “una categoría fundamental para el análisis de los procesos de subjetivación política correspondientes a las experiencias de independencia y emancipación” (Modonesi, 2010). Por otra parte, la autonomía también se define como la capacidad de establecer normas, lo cual implica relaciones de poder. En este sentido, Modonesi afirma lo siguiente: “La autonomía surge y se forja en el cruce entre relaciones de poder y construcción de sujetos. En esta intersección, la autonomía aparece como parte del proceso de conformación del sujeto socio-político, es decir como la condición del sujeto que, emancipándose, dicta sus propias normas de conducta” (Modonesi, 2010).

Llevando la construcción teórica a un plano más concreto también cabe preguntarse por el significado del término autonomía en términos de organización y gestión de las cuestiones colectivas. En ese marco correspondería identificar el sujeto “potencialmente autónomo”, las formas en que se practica y se va extendiendo la autonomía, y la definición y conformación de una subjetividad autónoma. Otro tema relevante tiene que ver con la escala en que se concibe la autonomía y la replicación de las “prácticas autonómicas” en una sociedad. También es necesario preguntarse por la manera en que se expresa la autonomía en términos de toma de decisiones colectivas basadas en la participación (Thwaites Rey, 2004).

En síntesis, entendemos la autonomía como un posicionamiento político-ideológico respecto del Estado, “no sólo como un eje organizativo, sino también como un planteo estratégico, que remite a la *autodeterminación* (dotarse de su propia ley), como a un horizonte más utópico, a saber, la creación de *mundos alternativos*” (Svampa, 2008). Como una de las dimensiones centrales de los sujetos colectivos aquí estudiados, se nos hace ineludible repasar la tipología de movimientos sociales en función de la variable *autonomía* según Mirza (2006).

Los movimientos sociales “reflejo-dependientes” serían aquellos que mantienen un grado de autonomía bajo, que puede verse reflejado en las trabas que se le imponen al movimiento social para definir sus estrategias de lucha, por ejemplo, por encontrarse atado al Estado o a un partido político. Esta situación puede darse puntualmente, perdurar durante algún tiempo o galvanizarse ocasionando la desnaturalización del movimiento

social, asegura el autor. Para el caso argentino Svampa y Pereyra los definen como “movimientos de matriz populista” (Svampa & Pereyra, diciembre de 2005).

En la categoría “moderadamente autónomos” Mirza incluyó a movimientos sociales de larga trayectoria, por lo general, tributarios del movimiento obrero de los años 60 y 70, relativamente consolidados y con fuerte tradición de luchas. Si bien mantienen vínculos con partido políticos, con los cuales establecen lazos de mutua influencia, suelen lograr un grado significativo de autonomía respecto de las orientaciones y definiciones estratégicas. Sin embargo, por la misma razón, encuentran límites en sus tácticas, repertorios y definiciones ideológicas.

En cuanto a los “radicalmente autónomos”, serían aquellos movimientos sociales que hacen de la autonomía un asunto esencial, lo cual se anuda con una concepción radical de la participación de las bases, respeto a la horizontalidad, rechazo de cualquier posible burocratización y una valorización de la autogestión, incluso incursionando por ámbitos “no tradicionales” de la protesta social, como los ensayos económico-productivos, la investigación y la educación popular. Lo esencial está en anteponer los intereses del propio movimiento frente a cualquier “instrumentalización exógena”, tanto desde el Estado como desde los partidos políticos. Para Gluz y su equipo, estos movimientos sociales despliegan sus experiencias de educación popular “a partir de un proyecto político-pedagógico que busca consolidar prácticas sociales opuestas a las promulgadas por el Estado y con recursos generados por el propio movimiento” (Gluz, Burgos, & Karolinski, setiembre de 2008).

La tipología quedaría incompleta pues existen movimientos sociales que a la vez que “antagonizan” con el Estado le exigen recursos para sus experiencias productivas y educativas con la intención manifiesta de autogestionarlos. Para Svampa y Pereyra estos movimientos entran en lo que se ha denominado “nuevas izquierdas”: “sin renunciar a la movilización ni a la producción de nuevas estrategias de acción, privilegiaron la temporalidad de la problemática barrial, preocupados por la creación de ámbitos de formación política y esferas de producción de nuevas relaciones sociales (el “nuevo poder”, el “poder popular” o el “contrapoder”, según las diferentes formulaciones), antes que a una desigual contienda política con un gobierno fortalecido por el apoyo de la opinión pública” (citado en Gluz, 2013).

Por su puesto, que las posiciones asumidas con respecto al Estado no tienen un carácter rígido. Las modificaciones en el contexto político y las experiencias por las que pasan las organizaciones provocan cambios en las estrategias, los lineamientos

ideológicos y las formas de la acción colectiva. Ante la cuestión escolar, la discusión estaría planteada en torno a si las experiencias educativas deben incluirse en el ámbito estatal (como educación pública popular) o mantenerse en un plano de autonomía radical, donde se autogestionan los recursos que brinda el Estado pero fuera del sistema educativo o incluso se recurre a una autogestión económica que no requiere de “subsidios” estatales (Gluz, 2013).

La dimensión estatal

Dejaremos en claro algunos supuestos relacionados con la dimensión estatal. Coincidimos con los autores que consideran que el estado en la actualidad sigue siendo central para la teoría y la práctica política, ya que está directamente relacionado con una cuestión inevitable: el problema del poder. Como señala Restrepo: “La lucha política es el campo de la construcción de un orden deseado, de sus principios, reglas, orientaciones y actores. El estado fue el principal referente de esta pugna política y es todavía un referente importante en la lucha por la construcción de las principales variables del orden social, en cada plataforma y práctica que se reclama defensora de intereses sociales o populares. De una u otra manera, todas las prácticas de participación y las experiencias políticas populares y democráticas interpelan al estado. Bien porque el estado ofrece oportunidades de participación a ciudadanos y comunidades; o porque sectores populares logran convenios con el estado sobre asuntos de interés mutuo; o porque la lucha por el reconocimiento y la promoción de intereses se vuelca sobre las instituciones y programas estatales para coparlos; o porque la gestión comunitaria (cuando alcanza altos grados de empoderamiento social) adquiere una connotación cuasiestatal, es decir, de regulación y provisión de servicios sociales a las comunidades” (citado en Thwaites Rey, 2004).

En este sentido Mabel Thwaites Rey (2004) expone algunos supuestos básicos que son pertinentes para este trabajo de tesis.

Primero, a pesar de las transformaciones en el sistema capitalista global de las últimas décadas el estado-nación sigue siendo fundamental para pensar la lucha política, la posibilidad de cambios sistémicos y la democratización. La interpelación al Estado en las luchas populares y la disputa por el poder estatal continúa siendo relevante a pesar de la constatación de la debilidad de los estados-nacionales frente a las fuerzas de la globalización neoliberal, el poder supranacional de las grandes corporaciones y los flujos del capital financiero.

Segundo, históricamente el pasaje de los estados benefactores a los neoliberales significa una regresión para los sectores populares en términos materiales y de “rearme político e ideológico”. Desde esta interpretación, el estado no encarna únicamente la dominación y la lógica del capital, sino que en él se condensan materialmente las relaciones de fuerza sociales que friccionan en el sistema capitalista. Existen instituciones estatales que son una respuesta a las protestas y luchas populares y que –en su momento– significaron una mejora en las condiciones de vida de las clases populares. De ahí que las instituciones del estado benefactor no resulten indiferentes para los trabajadores por el hecho de ser capitalistas. Por otra parte, “Nada impide que puedan servir para acumular fuerzas, o bien para profundizar la confrontación por cambiar la base de las relaciones sociales de explotación” (Thwaites Rey & Ouviaña, 2012).

Tercero, distinguir entre el “poder del estado” y los “aparatos” en los cuales dicho poder se hace carne. La idea de “aparato estatal” hace referencia a las estructuras por las cuales transita la dominación, estando las mismas anudadas con las formas de institucionalización política. La dominación estatal es entendida como “expresión compleja y contradictoria de las luchas sociales”. Por lo tanto, los autores citados asumen la reformulación de Gramsci que analiza el poder como “correlación de fuerzas” en constante cambio. En cuanto a las “formas de institucionalización política” estas son “las reglas de acceso al poder del Estado y su ejercicio (gobierno)” (Thwaites Rey & Ouviaña, 2012).

Cuarto, para situar en su contexto las luchas sociales “*frente a, en y más allá del Estado*” y aprehender las instituciones estatales en su dinámica, es necesario tener en cuenta la “dimensión contradictoria” que atraviesa al estado y que hace que los logros populares que se institucionalizan aparezcan legitimando el sistema capitalista. Dicho de otra forma, en el aparato estatal se materializan conquistas sociales, producto de conflictos y luchas populares, que contradictoriamente a través de su institucionalización legitiman la dominación capitalista. En síntesis, el Estado no es una instancia mediadora neutral sino que garantiza una “relación social” conflictiva y contradictoria, “por lo que las formas en que se materializa esta relación de poder en los aparatos está constantemente atravesada por las luchas sociales fundamentales” (Thwaites Rey, 2004).

A partir de este desarrollo el análisis teórico y político que estamos incorporando realiza algunas propuestas que sirven a nuestro abordaje de la relación entre los bachilleratos populares y el estado. Existen organizaciones que procuran dar su lucha en el ámbito de las instituciones estatales, a pesar de la evidencia que muestra cómo la

estructura estatal reproduce los intereses dominantes. En palabras de Thwaites Rey buscan “forzar el comportamiento real de las instituciones estatales”, por ejemplo, para que garanticen el derecho a la educación bajo un modelo de educación que incluya los intereses populares y sus perspectivas políticas. En esa dirección, mientras los proyectos políticos de las organizaciones y movimientos sociales apuestan por la autogestión e incluyen dentro de su “horizonte utópico” la supresión de las estructuras opresivas que hacen carne en el estado y que consolidan la dominación capitalista, al mismo tiempo, interpelan al estado para “provocar su acción en favor de los más débiles”, procurando evitar los mecanismos de cooptación, adaptación y subsumisión a las lógicas estatales capitalistas. Ante estos riesgos, otras organizaciones no se plantean la lucha dentro del Estado, aunque exijan recursos para sus emprendimientos. Para Thwaites Rey está claro cuál es la opción:

“Debemos caminar permanentemente en esa tortuosa contradicción de luchar contra el estado para eliminarlo como instancia de desigualdad y opresión, a la vez que se lucha por ganar territorios en el estado, que sirvan para avanzar en las conquistas populares. Se trata de rasgar, rasguñar, arrancar del estado mismo, y no sólo de la sociedad, las formas anticipatorias de nuevas relaciones sociales igualitarias y emancipatorias” (Thwaites Rey, 2004).

No obstante, en esta disputa, desafío o contestación al poder estatal resulta imprescindible para las organizaciones y movimientos populares que sus metas, principios y proyectos, tanto políticos como pedagógicos, no se disuelvan y pasen a ser petrificados o encuadrados por la dinámica que les imprime institucionalización.

De las precisiones teóricas-conceptuales realizadas hasta el momento podemos extraer algunas preguntas orientadoras y que muestren los objetivos generales y específicos de la presente tesis. A modo general, nos preguntamos cuál es la especificidad de los bachilleratos populares y qué papel cumple la demanda de autonomía en sus proyectos político-pedagógicos; qué modelos de autonomía expresan y cómo se plantean la relación con la dimensión estatal; qué perspectivas se abren para continuar desarrollando las experiencias de educación popular, con o sin reconocimiento estatal, dentro o fuera del Estado. Más específicamente, cargamos con dudas referentes a cómo se produjo el surgimiento de estas experiencias de educación popular y cuáles fueron las diferencias que llevaron a su fragmentación en diferentes articulaciones gremiales.

También se pretende develar qué estrategias utilizan estos sujetos colectivos para evitar los riesgos de la institucionalización y la pérdida de su especificidad.

2.2. *Consideraciones metodológicas y fuentes de la investigación*

Para completar este capítulo se ofrece una breve descripción de la metodología elegida y las fuentes utilizadas para abordar el problema de investigación. Como se explicó en el primer apartado de este capítulo, existe evidencia histórica y abordajes académicos sobre movimientos sociales latinoamericanos que llevaban adelante espacios de formación o experiencias pedagógicas de más amplio alcance. Estas se desarrollan desde finales del siglo XX en un contexto marcado por los efectos de las políticas neoliberales en América Latina. El tema de los Bachilleratos Populares viene acumulando diferentes producciones académicas, principalmente desde los propios protagonistas y en congresos y jornadas de intercambio de conocimiento. Algunos abordajes ya adelantan el camino aquí seguido, el cual se sostiene y dialoga con los conceptos vertidos por las ciencias sociales sobre los movimientos sociales latinoamericanos, en particular, su relación con lo político y con las políticas públicas, su articulación por fuera del sistema político-institucional, su posicionamiento con respecto al Estado y el “anclaje territorial”. En este sentido, conceptos como “autonomía” y “autogestión” adquieren un lugar relevante.

El inicio del proceso lo constituyó la elaboración del proyecto de tesis presentado en 2012, cuya denominación era “Experiencias educativas en el territorio de los movimientos sociales”. En él nos proponíamos indagar en experiencias educativas autogestionadas que se desarrollaran en los movimientos sociales latinoamericanos, en particular, la relación que establecían con el Estado y el sistema educativo formal. Al descubrir la amplitud del campo de investigación se decidió delimitar el tema tomando el caso de los Bachilleratos Populares situados en empresas recuperadas por sus trabajadores en Argentina. Tras las primeras indagaciones sobre el tema se identificaron cuatro Bachilleratos Populares en empresas recuperadas pertenecientes al Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER). Las experiencias eran impulsadas por la articulación del movimiento con la denominada Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). De las primeras lecturas surgía claramente la importancia de las

nociones de autogestión y autonomía con respecto al Estado, los sindicatos y los partidos políticos como principios político-ideológicos comunes a ambos sujetos colectivos³.

El objetivo general de la investigación implicaba estudiar cómo los sujetos colectivos referidos se planteaban el vínculo con el Estado. Cómo definen la situación y cómo proyectan que sea, qué cambios esperan se den, en un análisis procesual y relacional donde importan las líneas argumentativas que exponen los sujetos colectivos. A su vez, señalamos como objetivos específicos los siguientes:

- a) estudiar el contexto histórico de surgimiento y desarrollo de dichas experiencias educativas en movimientos sociales. así como el modelo de educación que allí se desarrollaba.
- b) caracterizar a los actores sociales y los “sujetos pedagógicos” involucrados en estas experiencias de educación escolar alternativa.
- c) identificar las razones por las cuales los movimientos sociales argentinos estaban otorgándole un lugar de relevancia a la educación de jóvenes y adultos en sus espacios autogestionados.
- d) analizar la relación con el Estado y la forma como se pretendía desde los Bachilleratos Populares mantener la autonomía política y pedagógica respecto de las instancias estatales que definen políticas públicas educativas.
- e) analizar qué efectos podía tener en el carácter autónomo de estas organizaciones la efectivización de las demandas de reconocimiento, financiamiento e “integración” a la educación pública estatal.

Los Bachilleratos Populares aquí estudiados cuentan con un número importante de fuentes escritas, existiendo varios estudios de caso sobre los mismos, pero principalmente producciones desde los propios militantes de la educación popular. Por las características del objeto de estudio y atendiendo a nuestros objetivos, se consideró adecuado adoptar un enfoque cualitativo de investigación que combinara elementos propios del diseño de una investigación documental no estadística y de los estudios histórico-narrativos (Sautu, 2005). En este sentido, la principal fuente documental que utilizamos son los proyectos, propuestas y discursos, debates y publicaciones de las

³ Comenzamos la indagación tomando el caso de 4 bachilleratos populares surgidos en empresas recuperadas: IMPA (Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentinas), Maderera Córdoba, Cooperativa de Trabajo 19 de diciembre e Imprenta Chilavert.

propias organizaciones estudiadas, así como referencias y entrevistas en prensa escrita (diarios, revistas) y material bibliográfico producido por investigadores vinculados a las organizaciones.

También se realizaron tres entrevistas abiertas con informantes calificados. Las entrevistas estuvieron pautadas mínimamente por un “guión temático previo” donde se trató de que los/las entrevistados/as “produjeran información” sobre los temas de interés para esta tesis a partir de una “relación dialógica” (Alonso, 1998). Con esta técnica se buscó que los sujetos entrevistados transmitieran su “definición personal sobre la situación”, sus perspectivas e interpretaciones de las cuestiones que interesaban a la investigación (Ruiz Olabuénaga, 2003).

Fuentes documentales y entrevistas conformaron nuestro “campo de investigación” donde buscar información sobre la “realidad social” estudiada. Se procedió a elaborar notas y fichas a partir de las cuales elaborar un “texto de investigación” introduciendo las “categorizaciones” desarrolladas en el marco teórico y añadiendo interpretaciones personales. En otras palabras, se construyó un “escenario de observación” del que se extrajo información “a través de la lectura” y la interpretación, en un movimiento que implicó ir y venir del “campo” al “texto” de forma constante, práctica tomada del “análisis de contenido” (Ruiz Olabuénaga, 2003). También se consideró fundamental recurrir al “análisis histórico” como forma de situar el material empírico en su contexto social y “porque la historia es la principal generadora de contextos, y sin los contextos históricos concretos no hay análisis social de los discursos posible” (Alonso, 1998).

Primeramente, se comenzó por realizar un registro de la documentación disponible sobre Bachilleratos Populares en Buenos Aires. Además se cumplió con una visita a modo de observación al Bachillerato Popular IMPA (30 de abril de 2014), instancia en la cual se realizaron las entrevistas. Allí se entrevistó a Laura Voboril, una de las coordinadoras del BP IMPA y docente en la “Universidad de los Trabajadores” que funciona en la fábrica recuperada. También se entrevistó a Belén, educadora del BP Maderera Córdoba y docente de la materia “Fundamentos de la Educación” en la mencionada Universidad de los Trabajadores. Posteriormente, el 3 de mayo de 2014 en el Hotel Bauen de Buenos Aires, fue entrevistado Roberto Elisalde (Doctor en Historia por la UNLP; profesor e investigador FyL-UBA), integrante de la CEIP, referente del equipo de organizador de los primeros Bachilleratos Populares en empresas recuperadas. Es de destacar que el BP IMPA estaba cumpliendo en 2014 10 años de existencia, siendo

la experiencia más antigua. El BP de Maderera Córdoba cumplió 10 años en 2015. El propio Hotel Bauen donde se realizó la entrevista es una empresa recuperada por sus trabajadores, vinculada al movimiento del cual IMPA es baluarte.

La imposibilidad de viajar a Buenos Aires para continuar sumando entrevistas llevó a centralizar la tarea en el registro y lectura de documentos emitidos por las organizaciones y publicados en páginas web oficiales. A través de la Revista del Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas (OSERA), desarrollada en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires, se accedió a entrevistas realizadas a referentes de los bachilleratos populares a principios de 2012: Fernando Santana de la CEIP y BP IMPA, Iván González del BP Bajo Flores y Martín Yuchak del Sindicato de Canillitas de Morón y BP Rodolfo Walsh. Las entrevistas respondían a que durante el primer semestre de 2012 el Colectivo Editorial de OSERA estuvo trabajando sobre la relación entre pedagogía y autogestión, abordando la temática en un doble sentido: “cómo los ámbitos de la producción piensan y trabajan sobre lo pedagógico-educativo, y cómo desde ámbitos pedagógicos-educativos se piensa y actúa en términos autogestionarios” (OSERA - Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas Autogestionadas, Junio 2012). En ese momento el campo de los BP se había complejizado con la división en coordinadoras y se estaban analizando las repercusiones de los primeros reconocimientos salariales por parte del Estado.

Reuniendo la información obtenida mediante las entrevistas a informantes calificados y teniendo en cuenta los registros documentales que se iban obteniendo a partir de la consulta de webs institucionales y órganos de prensa de las organizaciones estudiadas se tuvo un panorama más completo de lo que podemos denominar el “campo” de los Bachilleratos Populares en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. De acuerdo con las fuentes de información disponible y la existencia de tres orientaciones generales respecto de la relación con el Estado y el sistema educativo, se decidió reorientar la selección de experiencias para poder dar cuenta de la complejidad del fenómeno, con la intención de llegar a un análisis comparado de tales orientaciones. Teníamos en claro que todos los Bachilleratos Populares dirigían sus demandas al Estado y que para ello habían constituido una instancia “gremial-reivindicativa” que en 2008 y 2009 se fragmentó y dejó el campo de los BP constituido por la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), la Coordinadora por la Batalla Educativa (CBE) y la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (RBPC).

Se trata de coordinadoras reivindicativas con desarrollos dispares pero que han tenido un primer desarrollo en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Según el equipo de OSERA en junio de 2012 la Coordinadora de Bachilleratos Populares contaba con 37 escuelas ubicadas en Ciudad y Provincia de Buenos Aires pertenecientes a organizaciones sociales educativas, territoriales, sindicales y movimientos sociales y políticos. La Coordinadora por la Batalla Educativa contaba con 32 escuelas, la mayoría situada en la zona oeste del Gran Buenos Aires. En cuanto a la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, agrupaba 6 escuelas populares (tres de ellas pertenecientes al Movimiento Popular La Dignidad). En los años 2013 y 2014 se crearon nuevos bachilleratos populares, en un proceso dinámico y cambiante, estimándose en la actualidad en poco más de 100 el número de experiencias.

A continuación se comenzó a trabajar con el documento del Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP), *10 años de Bachilleratos Populares en la Argentina* donde se transcribe una charla-debate entre representantes de las coordinadoras de bachilleratos populares acontecida el 4 de diciembre de 2014 en el Aula Kosteki Santillán de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Allí se realizan balances y perspectivas sobre la educación popular en Argentina a una década de la creación del primer bachillerato popular (IMPA). En representación de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha participaron los BP de la Corriente de Organizaciones de Base “La Brecha”, el BP Germán Abdala y el BP Sergio Karakachoff de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) y los BP del Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI). La Red de Bachilleratos Populares Comunitarios estuvo representada por integrantes de los BP Villa Crespo y Villa Soldati. También estuvo representada la Coordinadora denominada “Batalla Educativa”.

El contexto de la charla-debate estaba marcado por la lucha que se estaba dando desde la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha exigiendo reconocimiento oficial para los BP que aún no lo tenían, financiamiento integral y una normativa específica que tomara en cuenta lo que denominan “educación pública popular”. También se discutía sobre los impactos que la política educativa del gobierno para jóvenes y adultos había tenido en los BP (programas de terminalidad del secundario cada vez más flexibles) y se realizaba un balance sobre las decisiones y los caminos que los diferentes grupos de BP habían tomado.

La comprobación de un campo de investigación complejo habilitaba la realización de algunas comparaciones entre los que aquí denominamos “nucleamientos” de

Bachilleratos Populares según concepciones político-ideológicas en coordinadoras o redes. También se delimitaba de esta forma el universo de referencia: las posiciones asumidas por las coordinadoras y redes de Bachilleratos Populares con respecto al vínculo de dichas experiencias con el Estado. En este sentido, recurrimos a un análisis comparado como opción metodológica. La finalidad de esta elección es poder ampliar la perspectiva de la investigación, de modo de enriquecer el análisis trascendiendo lo que en principio iba a ser un estudio de caso: el Bachillerato Popular creado en la empresa recuperada IMPA. Considero que de esta forma se favoreció una visión amplia del proceso que permitiera dejar al descubierto elementos comunes y diferencias significativas en los discursos estudiados. Si bien el estudio de caso apuntaba a mostrar las particularidades de un Bachillerato Popular de forma más apropiada, el modelo comparativo permitía abarcar la diversidad del movimiento pedagógico como proceso, lo cual se perdería estudiando una única experiencia.

El método utilizado permite abordar la matriz común a las diferentes experiencias e ir realizando comparaciones en diferentes planos, yendo de lo general a lo particular y viceversa, para extraer conclusiones y reflexiones sobre los aspectos más relevantes del movimiento pedagógico. No obstante, fue necesario ir delimitando el número de experiencias referidas. Se optó por tomar las coordinadoras de bachilleratos populares como “grandes paraguas” que permitieran comparar las características generales entre sí, suponiendo que las escuelas que se nuclean en determinado ámbito comparten los principios generales del mismo. En este aspecto, el análisis tiene la desventaja de atentar contra la diversidad interna de las coordinadoras.

Al respecto, se optó por resaltar las diferencias más que las similitudes entre las coordinadoras, partiendo de sus definiciones constitutivas y recorriendo aquellos casos que servían para confirmar la orientación, suponiendo que existe consenso acerca de la misma. Se consideró que la dimensión reivindicativa de las “escuelas populares” estudiadas cumplía las condiciones para ser comparada de forma fructífera, ya que las mismas “capturan” la pluralidad de Bachilleratos Populares surgidos en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires.

El hecho de que las diferentes organizaciones hayan caminado juntas durante una primera etapa facilita la presentación de la matriz común, vinculada a la referencia al Estado como receptor de sus demandas, la crítica a la educación formal en sus formatos tradicionales y la articulación con las organizaciones sociales en las cuales se desarrollan las experiencias. El análisis del proceso de fragmentación permitió comenzar a abordar

las diferencias tales como se iban presentando. Para llegar al capítulo comparativo fue necesario abordar por separado las tres agrupaciones de bachilleratos populares, ya que era necesario tener un conocimiento de los casos a comparar. La existencia de estudios previos y de fuentes disponibles fue fundamental para ir definiendo las experiencias que se iban a incluir en la investigación. A partir de dichos estudios se determinó un marco analítico que sirviera para otorgar sentido a las categorías, mientras las fuentes servían de evidencia para revisar el marco analítico. En esta tesis nos centramos en las diferencias más que en las similitudes dando por supuesto que estamos ante un movimiento político pedagógico que nuclea experiencias ancladas en dimensiones comunes. En cuanto a las diferencias, se trata de definir las, clasificarlas y en lo posible entender sus razones.

Capítulo 3

El contexto histórico de surgimiento de los Bachilleratos Populares

Entre los objetivos de esta tesis, no está el de hacer un exhaustivo relato del contexto en el cual se dio el surgimiento y multiplicación de los denominados “bachilleratos populares” de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires, Argentina. No obstante, realizo ahora algunos comentarios sobre los procesos históricos que considero han marcado más fuertemente este fenómeno. En este sentido, cumplo con un resumen de las características que han asumido el conflicto y el cambio social en Argentina durante la primera década del siglo; prosigo con la presentación de algunas de las organizaciones y movimientos sociales que han desarrollado los bachilleratos populares; y, para cerrar el capítulo, realizo una breve reseña histórica sobre el desarrollo de la educación de jóvenes y adultos en Argentina, estableciendo líneas generales hasta llegar a la situación institucional actual.

3.1. Conflicto y cambio social en Argentina durante la primera década del siglo XXI

Históricamente el proceso de creación de los bachilleratos populares bonaerenses se enmarca en “el proceso de surgimiento y consolidación de los movimientos sociales latinoamericanos y argentinos al calor del rechazo de las políticas neoliberales de los años ’90 y en un contexto en el que estos deciden construir espacios educativos en su propia territorialidad, como formas de autovalorizar su identidad y desarrollar en la acción, los principios de autogestión y cooperación social” (Elisalde, 2008). Este contexto se encontraba fuertemente atravesado por las formas autogestivas y comunitarias propias de la Argentina posterior a la crisis de 2001. Para las organizaciones piqueteras, las empresas recuperadas y los colectivos docentes que articularon estas “escuelas populares”, de lo que se trató fue de abrir nuevas instancias de trabajo con los excluidos y un nuevo campo de reivindicaciones, insertando sus proyectos político-pedagógicos en la comunidad.

En este sentido, es abundante la investigación desde las ciencias sociales sobre las luchas y organizaciones emergentes en la Argentina contemporánea. Fundamentalmente, a partir de la crisis de 2001 se ha destacado la visibilidad de una multiplicidad de movimientos y formas organizativas, caracterizadas por ser cuestionadoras del orden neoliberal. Las experiencias colectivas que fueron surgiendo en ese contexto tuvieron en común el hecho de constituirse a partir de la pertenencia a un mismo espacio territorial

(el “barrio”, el “territorio”, la “fábrica recuperada”). En tal sentido, se han estudiado las organizaciones campesinas y de trabajadores rurales sin tierra de varias provincias (fundamentalmente Santiago del Estero), los movimientos de trabajadores desocupados y el movimiento de fábricas recuperadas y puestas a producir por sus trabajadores.

La importancia que adquieren los movimientos sociales en Argentina se relaciona directamente con los efectos que tiene en la sociedad la profundización de la reestructuración neoliberal durante los gobiernos de Carlos Saúl Menem a partir de 1990. El período se caracteriza por un aumento del desempleo y de la concentración de la riqueza, y la conformación de lo que Maristella Svampa denomina “sociedad excluyente”. En ese marco surgen nuevas formas de organización y luchas sociales que adquieren un marcado carácter defensivo y que manifiestan el descontento de múltiples sectores sociales afectados por la reestructuración económica. En la segunda mitad de la década surgió un nuevo actor que protagonizará la protesta urbana de este período: los denominados “piqueteros”. Los rasgos identitarios que los constituyen como grupo social son su carácter de pobres urbanos, de trabajadores desocupados y el recurso al corte de ruta como acción de lucha (Svampa & Pereyra, diciembre de 2005).

La primera década del siglo XXI en Argentina se inicia con la crisis del modelo resultante del proceso de reestructuración neoliberal, la cual se generaliza en 2001-2002 en un contexto de saqueos y protestas urbanas que llevan a la caída del gobierno de Fernando De la Rúa. En ese momento, caracterizado por el malestar y la protesta social, emergieron nuevos movimientos sociales como las asambleas barriales y las empresas recuperadas por sus propios trabajadores, y se desarrollaron los existentes como el movimiento piquetero. En esa coyuntura tuvo lugar una ruptura de las formas de opresión, asociada a un proceso de autonomización de diferentes grupos sociales que no delegaron la defensa de sus intereses ni recurrieron a canales institucionales. Una parte de la ciudadanía recurrió a la acción directa para realizar la reproducción y defensa de su propia identidad. La acción directa puede ser considerada como un indicador de autonomización, al estar constituida por acciones no mediadas por los canales institucionales dominantes para el procesamiento de los conflictos. A su vez, la sociedad argentina vivió un momento de politización que se expresó en demandas de cambios, de cuestionamiento al sistema político en su conjunto, representado en la consigna *que se vayan todos* (Antón, Cresto, Rebón, & Salgado, 2011).

A partir de la movilización en las calles y el trabajo barrial, los piqueteros fueron construyendo organizaciones que personificaron a los sectores pauperizados de la clase

trabajadora. El corte de vías de tránsito fue su herramienta de movilización y protesta, nutrida por trabajadores desocupados. Hasta la crisis de 2001 es posible hablar de “movimiento piquetero” ya que existía convergencia en la dinámica de confrontación. Su punto máximo de convocatoria fue en 2002, superando al movimiento sindical. Pero a partir de la caída de De la Rúa comenzaron las divergencias, cada vez más acentuadas con la política realizada desde el gobierno de Néstor Kirchner (2004-2007).

Durante todo este período las organizaciones piqueteras fueron asumiendo diferentes perfiles que responden al tipo de acción que desarrollaron en el barrio, la capacidad de organización y sus adscripciones políticas e ideológicas. Aquellas organizaciones que lograron un importante nivel de consolidación se involucraron en formas de trabajo cooperativo vinculadas a la economía social y solidaria. En otros planos desarrollaron comedores comunitarios para atender las necesidades básicas del territorio y gestaron instancias educativas para la infancia, la formación de militantes y la difusión de conocimientos necesarios para la consecución de emprendimientos productivos basados en la cooperación (Svampa & Pereyra, diciembre de 2005).

En cuanto a las empresas autogestionadas que surgen en este período se trata de una estrategia de los trabajadores para defender la fuente laboral pero que rápidamente se constituye en una forma de construir un nuevo modo de relación con el trabajo de carácter emancipatorio. El concepto de “recuperación de empresas” se ha utilizado para denominar “un conjunto heterogéneo de procesos, en los cuales empresas en crisis son puestas a producir por sus trabajadores” (Rebón & Salgado, 2010). En un primer momento, la recuperación se presentó como respuesta de los trabajadores a la pérdida del trabajo, en el contexto de la gran crisis argentina de 2001 y 2002. En lo inmediato, los trabajadores generaron cambios e innovaciones en el espacio de la empresa recuperada, a través de un proceso que ha sido conceptualizado como “de igualación y democratización” en el nivel de la unidad productiva. Según Rebón y su equipo de trabajo en torno a estas cuestiones varios indicadores y fenómenos observables dan cuenta de dichas transformaciones, como por ejemplo, “la igualación en las formas de apropiación y retiro de la cuenta de utilidades, los criterios y las formas democráticas en las tomas de decisiones, la función de la dirección personificada por el colectivo laboral y las fuertes articulaciones no-mercantiles con el entorno social de la empresa” (Antón, Cresto, Rebón, & Salgado, 2011).

En un segundo momento, superado el contexto de crisis en el cual se dio su emergencia, el proceso pudo desarrollarse sostenidamente, extendiéndose a nuevas

unidades productivas, a la vez que las empresas recuperadas en los años 2001 y 2002 lograban mantenerse produciendo. Al respecto, se han destacado dos elementos sustantivos: por un lado, “el cierre empresarial como inherente a la expansión de la formación social de carácter capitalista y sus efectos en términos de desempleo”, y por otro, “la difusión de la recuperación como alternativa viable, realizable, para enfrentar dichos efectos, es decir, la incorporación de dicha alternativa a la “caja de herramientas” de los trabajadores”. Los investigadores aquí citados han abordado los elementos que estas experiencias colectivas aportan en el sentido de una “transformación social de carácter emancipatorio” y el “carácter social híbrido” que asumen las empresas recuperadas (Rebón & Salgado, 2010).

Ambos factores resultan relevantes para entender el surgimiento y desarrollo de propuestas educativas en el espacio de las empresas recuperadas, ya que las mismas se inscriben en una visión de la educación como actividad transformadora de lo social con carácter emancipatorio, a la vez que son una muestra clara de los intentos por superar el carácter predominantemente mercantil de los intercambios que establece la empresa recuperada con la comunidad.

Como constatan Rebón y Salgado, “solamente un tercio de las cooperativas realiza algún emprendimiento social de carácter no mercantil en su establecimiento. Entre estos podemos registrar centros culturales, bachilleratos populares y para adultos, centros de salud, cesión de instalaciones para organizaciones sin fines de lucro, radio comunitaria y donación permanente de servicios y productos para organizaciones sociales. Más allá de estas experiencias predomina ampliamente la producción mercantil”. Mientras a escala de la unidad productiva las empresas asumen un carácter igualitario y democrático, a escala societal “representan una forma de apropiación privada”, es decir, “expresan a un colectivo privado que establece relaciones mercantiles con el resto de la sociedad” (Rebón & Salgado, 2010).

La nueva etapa que se abre a partir del cierre de la crisis implicó una transformación de las formas del conflicto. A partir de 2003 se da en Argentina una recuperación económica y recomposición política. La descomposición del modelo de acumulación financiera abre espacio a una situación de disputa. Se consolida una nueva alianza en el gobierno que produce rupturas. Esta alianza queda representada en los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández pertenecientes al Frente para la Victoria (fuerza de centroizquierda con eje en el Partido Justicialista). Sus sucesivos gobiernos recomponen el orden político y social aprovechando los márgenes

de autonomía frente a la clase dominante y los centros de poder internacional que las confrontaciones progresivas que se desencadenaron, no sólo en Argentina sino a nivel regional, fueron generando. El gobierno Kirchnerista realiza una selección de la agenda de los movimientos sociales del período anterior lo cual ocasiona divergencias. A la vez promueve una mayor integración de las clases subalternas a la política del gobierno, en relación a la década anterior, para lo cual habilita a las organizaciones que habían llegado a representar a esos sectores sociales.

En cuanto a las luchas populares algunos actores anteriores tienden a desaparecer y otros a desmovilizarse, reemergiendo el movimiento obrero y sindical. En el nuevo contexto social de recomposición política, recuperación económica y mejoramiento de los indicadores laborales, desde 2004 los trabajadores ocupados vuelven a desempeñar el rol de vanguardia de las luchas sociales, pasando a la ofensiva en su lucha corporativa. La nueva etapa genera las condiciones para el declive del movimiento de trabajadores desocupados. La política reformista del gobierno y su apertura a la negociación acentuó la división entre las organizaciones piqueteras. Los resultados de este proceso han sido conceptualizados como “institucionalización”, “cooptación” y “estatalización” del movimiento piquetero, conceptos que no resultan precisos para entender lo sucedido.” (Antón, Cresto, Rebón, & Salgado, 2011).

Si atendemos a las organizaciones piqueteras, estas muestran distintas relaciones con el Estado. Algunas construyen una relación heterónoma, de sujeción, a partir de la aceptación de planes asistenciales, que pueden incluso cogestionar, pero que generan una relación de dependencia que el Estado utiliza como “estrategia de descompresión del conflicto”. Otras organizaciones se niegan a cualquier forma de vínculo con el Estado, rechazando cualquier “soporte económico” que consideran un paso decisivo a lo que denominan “cooptación estatal”, y que diluiría la lógica de confrontación del movimiento (Svampa & Pereyra, diciembre de 2005).

De la misma forma que planteamos la relación organizaciones piqueteas – movimiento piquetero y los vínculos con el Estado en la coyuntura poscrisis de 2001-2002, para continuar delineando nuestro objeto de estudio y problema de investigación debemos dejar en claro que también nos interesa pensar la recuperación de empresas en Argentina como movimiento social y los cambios que se producen en la relación de las empresas recuperadas con el estado una vez que se produce el retorno del justicialismo al gobierno. Consideramos que no se puede perder de vista la heterogeneidad de experiencias y la fluidez organizativa del movimiento de empresas y fábricas recuperadas.

En este marco se destacan dos vertientes, por un lado, un Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) que reivindica su independencia en relación con el Estado y con los partidos políticos haciendo de la “autonomía” una bandera privilegiada; por otro, un Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas por los Trabajadores (MNFRT) vinculado a los partidos políticos de izquierda y que impulsa “la estatización de las empresas bajo control obrero”. Mabel Thwaites Rey anota que la mayoría de las “empresas ocupadas” que han tomado la forma de cooperativas se agrupan en estos movimientos, existiendo una importante influencia de la Iglesia, a través de la Pastoral Social, de algunos integrantes del Partido Justicialista y de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA). Esta autora también señala la existencia de una tercera vertiente, impulsora de la “Gestión Obrera Directa”, cuyas fábricas recuperadas paradigmáticas son la textil Brukman en Capital Federal y la cerámica Zanón en Neuquén. Thwaites Rey destaca la influencia que estos “modelos” han tenido en otras empresas autogestionadas, así como las alianzas establecidas con sectores del movimiento de trabajadores desocupados, algunas asambleas barriales y partidos políticos de izquierda (Thwaites Rey, 2004).

En el siguiente apartado realizaré una breve presentación de distintos sujetos colectivos que han articulado bachilleratos populares durante el período 2004-2014.

3.2. Algunas organizaciones y movimientos sociales que articulan bachilleratos populares

Los sujetos que se encargan de poner en marcha estas escuelas pertenecen a organizaciones sociales y políticas y forman parte de un “entramado articulador en clave de movimientos sociales, sindicatos u organizaciones de índole territorial” (Elisalde, 2013). Por lo tanto, los bachilleratos populares son parte de “proyectos político-organizacionales”, por lo general, contra-hegemónicos, anticapitalistas y que dan gran importancia a la educación en términos emancipatorios. Así se configura la dimensión política de los Bachilleratos Populares. En este breve apartado propongo hacer un recorrido por algunas organizaciones y movimientos sociales que han articulado escuelas populares bajo el formato que aquí estamos estudiando.

Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP)

La CEIP es señalada como la “pionera” en la creación de bachilleratos populares. En sus comienzos se articuló como “un equipo de educación popular con talleres de formación propios”. Sus integrantes eran investigadores y profesores de la Universidad de Buenos Aires, así como docentes que acumularon experiencia en la educación de jóvenes y adultos durante la década de 1990. Ante el impacto regresivo que tiene la reforma educativa neoliberal en la EDJA se propusieron diagnosticar la situación y comenzaron a reunirse para articular reflexión teórica con práctica educativa, “desde una fuerte concepción política”. De esta forma es que se ven impelidos a retomar la tradición de la educación popular latinoamericana. Sus integrantes reconocen la influencia que tuvo la movilización social de 2001 en la opción por la autogestión como forma de acción concreta.

“Allí muchos de nosotros trabajábamos con la investigación en el campo educativo y no nos alcanzaba con la investigación especulativa. Sin duda tiene su valor en sí mismo pero, como colectivo de trabajo, pensábamos que debíamos pasar a una acción más concreta. Por eso reivindicamos, en la tradición de lo popular, el principio de la autogestión. Por eso nos lanzamos como colectivo, como organización, a articular con otras organizaciones sociales, con empresas recuperadas, con organizaciones de desocupados” (Entrevista a Roberto Elisalde en Maestre, 2011).

El diagnóstico realizado por la CEIP coincidía con lo que las organizaciones y movimientos sociales observaban en sus barrios: la expulsión escolar de jóvenes de 15 y 16 años, el gran número de adultos que no habían terminado el secundario y la idea de que la respuesta desde el movimiento social debía ser eminentemente política.

“No con una lógica de contención, sino con una lógica de acción y formación con otra perspectiva política y educativa. Allí es donde entraba la educación popular” (Entrevista a Roberto Elisalde en Maestre, 2011).

Cronológicamente, hubo un primer período de conformación del equipo de educación popular que va de 1998 a 2003. En este último año señalado se produce la

articulación con el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, ya como CEIP, incluso se incorporan al área de educación del movimiento. De esta forma, en 2004 inauguran el primer bachillerato popular en la Industria Metalúrgica y Plástica Argentina (IMPA), en el barrio porteño de Almagro. Posteriormente, entre 2004 y 2007 la CEIP, además de continuar la articulación con el MNER, pasó a trabajar junto con otras organizaciones, por ejemplo, el Frente Popular Darío Santillán.

En 2008 junto al MNER y otras asociaciones y cooperativas de trabajadores autogestionados, reivindicaban el reconocimiento oficial de las experiencias educativas que venían desarrollando en conjunto:

“Reconocimiento y promoción de la Escuela Pública Autogestionada en la figura de los Bachilleratos Populares. Creación dentro del sistema educativo público de la Dirección de Gestión Social, Popular y Comunitaria. Subvención estatal y salarios para todos los trabajadores de la educación que desempeñan tareas educativas en estas escuelas” (CEIP, 2008).

La CEIP también se propuso articular escuelas con “comisiones internas sindicales”. Estas comisiones pertenecen a sindicatos que forman parte de la CTA a la cual también ingresó la CEIP. En este espacio también confluyeron con otras experiencias de educación popular autogestionaria de largo recorrido como las del Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, con el cual se formó un “Frente de Bachilleratos Populares” ligado a la CTA, que procura darle un salto nacional al movimiento pedagógico (CTA, 2013).

Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER)

El MNER tuvo su auge tras la crisis de 2001, cuando se afirmó como un camino para la recuperación del trabajo ante la quiebra, el cierre o el vaciamiento de empresas. En el contexto del “que se vayan todos” el movimiento se declaró como independiente tanto de los partidos políticos como en relación con el Estado. En 2003 estaba conformado por 180 de las 240 empresas y fábricas recuperadas que existían en Argentina (Hauser, 2003). Además del principio de la autonomía y la independencia se plantearon otros tales como: asociación abierta y voluntaria; control democrático por los trabajadores; participación económica de los trabajadores; educación, capacitación e

información; cooperación, integración y solidaridad entre empresas; y preocupación e interacción por y con la comunidad (Arévalo & Calello, 2003).

En lo que respecta al tema en cuestión, el MNER conformó en 2003 un “Área de Educación” encargada de desarrollar experiencias educativas en empresas recuperadas. Como vimos arriba, fue en esta área que comenzó a tener participación la CEIP. La fábrica donde se articula el primer bachillerato popular –IMPA- representa un “baluarte” que sintetiza lo que es la política del MNER. El espacio se piensa como un “proyecto político integral” que da cabida a lo cultural, siendo allí donde “empalma” la idea de la escuela popular para jóvenes y adultos, no sólo para trabajadores de la fábrica sino también vecinos del barrio.

“Al principio, cuando venían a preguntarnos, ante lo novedoso de la experiencia lo primero que tiende a pensarse es que una escuela que funciona en una fábrica debería en principio nutrirse centralmente de los mismos compañeros de fábrica. Pero eso es algo que al menos desde los compañeros de IMPA no se estaba buscando un espacio educativo que fuese para uso interno, sino para afuera, para el barrio, como una forma de retribuirle al barrio todo lo que había sido el apoyo brindado durante el proceso de toma y recuperación de la fábrica” (Fernando Santana, BP IMPA, entrevista en OSERA, 2012).

El Bachillerato IMPA surge entonces como una forma de articulación política entre lo que era el equipo de educadores e investigadores populares (posteriormente devenido en CEIP) y el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), del cual IMPA es fundadora y síntesis de la lucha de ese espacio. La recuperación de la empresa formó parte de un proyecto político integral que iba más allá del control de la producción por los trabajadores. Desde 2000 funciona en la fábrica un Centro Cultural y se habilitó el espacio para otros emprendimientos cooperativos y talleres:

“El bachillerato viene a empalmar con esta idea de este proyecto político integrado de IMPA Ciudad Cultural, como forma de insertarse en el barrio, de trascender lo meramente productivo y económico y constituir en el barrio de Almagro un polo que pudiera traer tanto a lo educativo como lo cultural. El lema IMPA “trabajo, lucha, cultura” sintetiza todo este espíritu y el otro lema “ocupar, producir,

resistir”, también es un lema que viene a englobar las actividades que se nuclean acá en IMPA” (Fernando Santana, BP IMPA, entrevista en OSERA, 2012).

Desde IMPA no se pretendía que el espacio educativo fuera para uso interno, se veía más bien como una retribución al barrio por el apoyo durante el proceso de toma y recuperación de la fábrica. Además de algunos trabajadores o familiares de los mismos existía en el barrio una demanda real de un espacio educativo para que jóvenes y adultos finalizaran el secundario. Desde el bachillerato popular se acompaña la lucha de los trabajadores de IMPA. No obstante, los espacios son autónomos:

“Ellos no influyen en las decisiones pedagógicas de la escuela y la escuela tampoco influye en las cuestiones internas que hacen al funcionamiento de la fábrica” (Laura Voboril, comunicación personal, 2014).

IMPA cobija muchos espacios: un Centro cultural, medios de comunicación alternativos (Barricada TV, Subte Radio), una cooperativa de diseño, un espacio de salud, etc. Todos estos espacios autónomos confluyen en la lucha de IMPA como empresa recuperada, principalmente ante cualquier intento de desalojo. De la misma forma funcionan como un argumento más para justificar la existencia de la fábrica recuperada.

“En los considerandos del fiscal a la hora de pedir por la expropiación y porque no sea retirada la fábrica va que allí funciona una escuela con 200 estudiantes adentro y que funciona un centro cultural y un montón de actividades para el barrio” (Voboril, 2014).

Por lo tanto, la dimensión cultural de la fábrica le permite seguir existiendo a pesar de los vaivenes económicos. Además, los espacios culturales ayudan a correr la fábrica hacia un eje más social, alejándola de cualquier confusión con un emprendimiento privado. Finalmente, IMPA también es un espacio autónomo con respeto a las fuerzas políticas, se define autónoma y es un aspecto que tiene que ver con la génesis de las empresas recuperadas.

Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI)

El MOI es una “Federación de Cooperativas de Vivienda y Trabajo” surgida a finales de la década de 1980 y que basa su acción en tres ejes principales: “autogestión, ayuda mutua y propiedad colectiva”. Mediante la ocupación de edificios o la compra de terrenos, procuran ir resolviendo la problemática de la vivienda y el hábitat popular, canalizando la lucha por el derecho a la ciudad de los sectores populares. El movimiento se encuentra integrado en la actualidad a la Central de Trabajadores Argentinos (CTA). Como MOI se constituye formalmente en 1991 a partir del intercambio con la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda de Ayuda Mutua (FUCVAM). En su accionar colectivo confluyen familias ocupantes, profesionales universitarios (Facultad de Arquitectura de la UBA) y distintas ONG’s, además de participar en redes a nivel internacional y latinoamericano. En 1998 impulsa junto a otras organizaciones una ley de creación de cooperativas autogestionarias de vivienda, financiadas mediante “la transferencia de recursos públicos históricamente apropiados por los sectores más concentrados del capital inmobiliario”. Paralelamente, constituyeron el primer espacio de educación popular del movimiento, un espacio de formación cooperativista denominado *Guardias de Autogestión*.

Hacia 2003 consolidaron su perspectiva integral del hábitat, llevando la práctica de la autogestión a otros aspectos de la vida cotidiana, por ejemplo, la salud mental y la educación. Las primeras estrategias de educación popular fueron autogestionadas por mujeres y derivaron en tres experiencias concretas: un jardín maternal-paternal, una biblioteca y un bachillerato de jóvenes y adultos/as. En 2007 se propusieron la creación de un Centro Educativo Integral Autogestionario (CEIA) compuesto por áreas de recreación, jardín maternal, bibliotecas populares, dos bachilleratos populares y un área de investigación, capacitación y proyectos. Se entiende que los bachilleratos tienen que ver con una necesidad de las “clases populares” originada en la falta de política educativa para jóvenes y adultos o porque se entiende que las políticas educativas que el Estado implementa no satisfacen las “verdaderas necesidades” de las clases trabajadoras (Rapp, Rodríguez, & Wrobel, 2013).

Organización Social Casa del Canillita de Morón

La Organización Social Casa del Canillita de Morón desarrolla su trabajo militante en la zona oeste del Gran Buenos Aires, trabajando en articulación con el Municipio de Morón en lo educativo, gremial, cultural y comunitario. La organización depende del Sindicato de Vendedores de Diarios, Revistas y afines (SIVENDIA) y allí funciona el Bachillerato Popular de jóvenes y adultos Rodolfo Walsh. Este sindicato fue recuperado de la “conducción menemista” en 2006 por medio de la “pelea” que dio una “comisión interna”, comenzando a desarrollar en ese momento desde su Secretaría de Cultura una serie de talleres de formación en educación popular. El BP abrió sus puertas en 2007 y en el mismo local funciona la delegación oeste del sindicato y un centro de cultura popular. Sus protagonistas entienden que el bachillerato es un proyecto educativo-social que surge a partir del trabajo autogestivo y de auto-organización de los propios trabajadores (Yuchak, 2012).

Movimiento Popular La Dignidad (MPLD)

Los antecedentes del MPLD también hay que buscarlos en la protesta piquetera de finales de los '90. En este caso el barrio fue Villa Crespo donde se organizó en 1998 el Movimiento Casa del Pueblo que movilizó a vecinas y vecinos para satisfacer necesidades básicas mediante la acción directa, teniendo por interlocutor al Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Posteriormente, a través de la Asamblea Nacional Piquetera entablaron un vínculo con el Movimiento Teresa Rodríguez (MTR) con quienes compartían la tradición de lucha y los criterios organizativos basados en la democracia de base y la dinámica asamblearia en los barrios. Después de las jornadas de lucha de 2001 surgieron diferencias que los llevaron a separarse y constituirse como MTR La Dignidad.

A partir del trabajo territorial a lo largo de la primera década del siglo asumen que la lucha debe darse en todas las esferas de la vida, construyendo desde y junto a las clases populares. El cambio de nombre responde a esta nueva mirada política: Movimiento Popular La Dignidad, entendido como un movimiento político y social que lucha por la superación de las formas de opresión encarnadas en el capitalismo, el patriarcado, el imperialismo y el colonialismo. Desde esta concepción es que pasan a “crear organización popular” en todos los campos de la vida social, incluyendo la educación. Sus espacios educativos se encuadran en los bachilleratos populares y su proyecto político pedagógico

tiene como principios la autonomía y la autogestión, el trabajo territorial, la educación popular y la asamblea para la toma de decisiones (Bachilleratos Populares del Movimiento Popular La Dignidad, 2015).

Bachillerato Popular Bajo Flores

Algunos BP tienen su origen en militantes que por razones internas dejan unas experiencias y continúan su militancia en otro barrio de forma autónoma, sin estar adscriptos a ninguna organización. El Bachillerato Popular Bajo Flores abrió sus puertas en 2009 después de un año donde un grupo de militantes procedentes de otro BP se fue juntando y coordinando con los vecinos del lugar, quiénes demandaban al gobierno un bachillerato para adultos desde hacía tiempo. En primer lugar se dio una articulación con un comedor situado en el barrio donde comenzó a funcionar el BP. El grupo de militantes entienden la educación popular como una estrategia para la construcción de poder popular a partir de las “necesidades reales” de la comunidad. Por lo tanto, toman la demanda que existía en el barrio y proponen un proyecto pero distinto, autogestivo y autónomo de las instituciones del sistema formal, llevando la idea de lo público más allá de lo estatal.

“Nosotros éramos un grupo que a su vez venía de otro Bachillerato Popular en Villa Fiorito y que habíamos tenido dificultades, diferencias con el proyecto en cuanto a cómo manejar la situación. Entonces, acordamos dentro de lo más pacíficamente planteamos nuestras diferencias y nos separamos. Y dijimos vamos a armar otro bachillerato y empezamos a buscar en qué lugar podíamos empezar. Por algunos conocidos nos contactamos con personas que trabajaban en un comedor en Bajo Flores, y ahí empezamos a funcionar. Les explicamos en qué situación legal estaban los bachilleratos populares, que era una cuestión que implicaban luchas, movilización. Y ellos aceptaron las condiciones” (Entrevista a Iván González en OSERA, 2012).

Agrupación Germán Abdala – CTA

La Agrupación German Abdala está compuesta por conjunto dirigentes, delegados, activistas y militantes pertenecientes a diferentes organizaciones sociales, culturales, territoriales y sindicales que forman parte de la Central de Trabajadores de la

Argentina. Su postura política es la defensa de la autonomía de los trabajadores respecto de las clases dominantes, los partidos políticos y los gobiernos. Entre sus pretensiones se destaca la formación de un “Movimiento Político, Social y Cultural de Liberación”, así como procura militar en pos de la realización de una “Constituyente Social” en Argentina (Agrupación German Abdala, 2010).

Desde 2010 la agrupación lleva adelante el Bachillerato Popular Germán Abdala en el barrio de La Boca (Buenos Aires) junto a un Colectivo denominado “Trabajo y Autogestión” y en articulación con la CEIP. El BP es considerado una “herramienta fundamental”, construida de forma colectiva y participativa, que apunta a fomentar pensamiento crítico, recuperar saberes populares y reconstruir lazos solidarios.

"La construcción de éste Bachillerato Popular en el barrio, no es casual, ya su nombre lo define por donde lo mires, es una apuesta más en nuestro recorrido militante, es en parte resultado del proceso político que venimos desarrollando desde hace más de cinco años con La Germán, a través del cual todas las actividades que hemos encarado para, no sólo mejorar la calidad de vida de los niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres, sino también construir en conjunto las herramientas posibles que sirvan a la hora de disputar una mejora en las perspectivas de vida como comunidad" (Agrupación Territorial Germán Abdala (ATGA-CTA), 2010).

Corriente de Organizaciones de Base (COB) La Brecha

COB La Brecha se conformó en 2011 a instancias de un conjunto de agrupaciones que venían articulando desde hacía un tiempo. De esta forma, intentan darle mayor amplitud a su trabajo militante en diferentes espacios: barrios, universidades, sindicatos y centros culturales. Se consideran “una herramienta política de nuevo tipo” que se propone canalizar la “intervención política de los de abajo”, uniendo un amplio abanico de luchas. También se definen como anticapitalistas, antiimperialistas y antipatriarcales, apuntando a la construcción de poder popular. Los bachilleratos populares y las cooperativas de trabajo que llevan adelante representan para ellos la prefiguración o anticipación de una “sociedad radicalmente distinta” (COB La Brecha, 2015).

3.3. El contexto político-educativo: la educación de jóvenes y adultos en Argentina

Los Bachilleratos Populares (BP) son experiencias de escolarización alternativa para jóvenes y adultos de la Provincia y Ciudad de Buenos Aires. Como afirma la investigadora Silvia Brusilovsky, la categoría “educación de adultos” se constituyó como un “eufemismo” para indicar que se está hablando de la educación de jóvenes y adultos de los sectores populares. A principios del siglo XXI, la situación educativa de la población joven y adulta en Argentina mostraba con claridad que “la educación como derecho universal constituye una declaración no cumplida”, ya que la Encuesta Permanente de Hogares de 2002 indicaba que la mitad de la población en edad de trabajar no había culminado los estudios secundarios (Brusilovsky & Cabrera, 2005).

Las experiencias iniciales de educación de adultos en Argentina datan de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. A la par que se desarrollaba un “sistema de Instrucción Pública, fuertemente organizado y monopolizado por el Estado”, se van organizando las denominadas “Sociedades Populares de Educación”, cuya práctica educativa apuntaba a sectores excluidos del sistema educativo. Estos espacios surgieron y se mantuvieron ajenos al accionar estatal, de modo que se puede afirmar que “*popular* se convierte en sinónimo de *no oficial*” (Pineau, 1994). También pueden destacarse como experiencias de educación de adultos las escuelas, bibliotecas populares y centros culturales organizados por anarquistas y socialistas.

Durante los gobiernos peronistas de 1943-1955 pueden encontrarse discusiones sobre la relación entre trabajo y educación, y el rol que podían cumplir las organizaciones sociales en el plano educativo. A mitad de la década de 1960, podemos ubicar una nueva configuración de la Educación Popular, bajo el influjo de las transformaciones sociales que vivía América Latina por entonces, el impacto de la Revolución cubana a nivel continental y la importancia que fue adquiriendo la Teología y la Pedagogía de la Liberación. La educación popular comenzó a ser desarrollada en el marco de experiencias educativas alejadas del sistema formal (grupos de alfabetización, talleres de formación política), “dirigidas a sectores populares y vinculadas con proyectos de transformación social” (Sverdlick & Costas, 2008).

En la década de 1960 también cabe señalar la puesta en marcha por parte del Estado argentino del “Programa intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos” (1965). Un hito importante en la construcción de un subsistema estatal de educación de adultos en Argentina se ubica en 1968 con la creación de la Dirección Nacional de

Educación de Adultos (DINEA). Si bien se abarcaba únicamente el nivel primario, las escuelas y centros de adultos comenzaron a ser creados por fuera de las escuelas primarias de niños. La modalidad de expansión de la educación de adultos estuvo vinculada a la creación de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), donde la DINEA firmaba convenios con organizaciones sociales y sindicatos que ofrecían un espacio físico mientras aquella pagaba los docentes y materiales necesarios.

Otro momento que se destaca cuando se reseñan los antecedentes históricos de la educación de adultos en Argentina es la creación del Programa CREAR –Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción–, acontecida durante el gobierno peronista de 1973-1976. Este programa vinculaba la educación de adultos “con la formación de un proyecto de liberación nacional y social” (Elisalde, 2008). Estas experiencias reseñadas pueden contraponerse con la mayoría de las ofertas de educación de adultos surgidas desde el Estado o propuestas por los sectores empresariales, que apuntan a la capacitación de mano de obra de bajo nivel educativo, además de servir como instrumento de control social, político e ideológico (Brusilovsky & Cabrera, 2005).

La dictadura militar que se extendió en Argentina desde 1976 hasta 1983 significó el desmantelamiento de las instituciones y experiencias formales desarrolladas por el Estado en materia de educación de adultos. La destrucción paralela de las organizaciones sociales y políticas del movimiento popular sesentista y setentista conllevó lógicamente el fin de las experiencias de educación popular.

El retorno a la democracia en la década de 1980 reinstaló la preocupación por la educación de adultos en los ámbitos estatales nacional y provincial. Sin embargo, la llegada de Menem al gobierno con su batería de políticas neoliberales dejó trunco este proceso de reconstrucción. Para la reforma educativa neoliberal la educación de adultos ocupaba un lugar marginal, por lo cual la Ley Federal de Educación de 1993 dictó el cierre de la DINEA. En nombre de la descentralización las provincias debían hacerse cargo de los respectivos centros educativos. La ausencia de los recursos correspondientes resultó en el cierre de centros educativos en un contexto de “desresponsabilización del Estado y una fragmentación del sistema educativo” (Sverdlick & Costas, 2008).

Avanzada la década de 1990, cuando ya comenzaban a sentirse los impactos regresivos de las políticas neoliberales en materia de distribución del ingreso, aumento del desempleo y la pobreza, algunas organizaciones y equipos de educadores sociales desarrollaron espacios educativos –no formales– destinados a los sectores populares, ya sea de manera autónoma como resistencia a las políticas neoliberales o como parte de los

procesos de tercerización impulsados por el Estado en el marco de dichas políticas. Uno de los fenómenos vinculados a este proceso fue el crecimiento de las ofertas educativas para adultos provenientes del sector privado, muchas veces ligadas a emprendimientos productivos. Cabe agregar al respecto, que la novedad en materia discursiva en el ámbito de la educación fue el “desplazamiento” en la idea de qué es “lo público”. En este nuevo contexto se entendía que todas las escuelas son públicas y que se diferencian por su forma de gestión: privada o estatal. A su vez, el Estado pasa a cumplir un papel de “coordinador” u “orientador”, en un proceso de “mercantilización” y “privatización” del sistema educativo (Sverdlick & Costas, 2008).

El fin de la década menemista no representó el fin de las políticas neoliberales, mucho menos en la educación. Los primeros cambios llegaron después de la crisis profunda de 2001 y la llegada al gobierno de Néstor Kirchner en 2003. Las demandas por abandonar las políticas de corte neoliberal y la estrategia de construcción de gobernabilidad de Kirchner confluyeron en la derogación de la “Ley Federal de Educación” de 1993, la cual fue reemplazada por la “Ley Nacional de Educación” de 2006. El aspecto que nos interesa destacar es el retorno del Estado como responsable y garante del derecho a la educación, renunciando a concebirla como un “servicio lucrativo”, incluso estableciendo la imposibilidad de suscribir tratados que impliquen la mercantilización de la educación (Sverdlick & Costas, 2008).

En cuanto a la educación de adultos, la misma es incluida como una de las modalidades que ofrece el sistema educativo: “la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, definida como “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” (citado en Sverdlick & Costas, 2008).

Otro aspecto que se ha resaltado sobre el marco normativo que introduce la Ley de 2006 es la figura de “Gestión Social”, que implica el reconocimiento del Estado argentino en sus ámbitos nacional, provincial y federal, de que existen experiencias de gestión escolar por parte de organizaciones sociales, escuelas que no son ni estatales ni privadas. Este punto nos lleva a revisar algunas modalidades actuales de la EDJA en Argentina, así como las instituciones que se encargan del “gobierno” del sistema educativo.

Modalidades actuales de educación de jóvenes y adultos en Argentina

La Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) es el organismo encargado de la conducción del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, teniendo a su cargo los diferentes niveles, entre ellos el de adultos, destinado a mayores de 18 años que no han finalizado el nivel primario. La principal oferta que tiene esta población son los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), cuya cursada dura 3 años, teniendo que asistir de lunes a viernes, 3 horas 45 cada día. Existe una modalidad técnica y otra de educación media y 4 modalidades (Ciencias Sociales; Gestión y Administración; Producción de Bienes y Servicios; Ciencias Naturales, Salud y Ambiente). Tienen turnos en la mañana, tarde y noche. Actualmente existen 125 establecimientos para el nivel secundario, destacándose el carácter diverso en cuanto a estudiantes, docentes, contextos y objetivos. Dentro de la DGCyE dependen de la Dirección de Adultos y Formación Profesional. Además de los “servicios” en escuelas propias, se ha “conveniado” con diferentes organizaciones gremiales, sindicales, clubes de barrio, asociaciones civiles, empresas, fábricas y organismos públicos, con el objetivo de ampliar la oferta (DGCyE, 2015).

En lo que respecta al Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), el Ministerio de Educación es el encargado de la creación, promoción y ejecución de políticas educativas en dicha jurisdicción administrativa. Aquí también existe la oferta de los CENS como escuelas para jóvenes y adultos, dependientes de la Dirección del Adulto y del Adolescente. En mayo de 2015 la dirección contabilizó 95 CENS, 8 Bachilleratos Populares reconocidos y 16 Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE). Esta última es un tipo de escuela de adultos con especificidades que podrían englobar ciertas características de los bachilleratos populares y que el Ministerio de Educación de la CABA utilizó en 2011 para tratar de “encuadrarlos”.

Nora Gluz ha llamado la atención sobre la lógica de acercamiento del Estado hacia las organizaciones y movimientos sociales mediante dos modalidades: la “articulación de acciones conjuntas” y la “integración de líderes y militantes a la burocracia estatal” (Gluz, 2013). Esta sería la estrategia con la que desde el Estado se buscó dar cumplimiento al “Plan Federal de Educación Permanente de jóvenes y adultos 2007-2011” que pretendía “triplicar al 2011 la población atendida en el 2005 en la modalidad de la EPJA” y “lograr que al 2015 completen la educación obligatoria el 100% de los jóvenes de la franja 18-30 años y el 70 % de los mayores de 30 años” (Consejo Federal de Educación). Este fue el

marco en el cual el Ministerio de Educación Nacional decidió implementar el denominado Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FINES), que además de implicar una “implementación territorial”, pasó a ser la modalidad impulsada preferentemente por los ministerios y direcciones de educación en el ámbito nacional, provincial y federal (Gluz, 2013).

Vemos entonces cómo durante el primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011) se amplió la intervención estatal en la EDJA. Desde el ámbito de los Bachilleratos Populares y del propio ejercicio de la docencia en el Plan FINES se han abordado críticamente los lineamientos de esta política específica ya que “en ella se ponen en evidencia los sentidos y prácticas político-pedagógicos que la actual gestión configura para la educación de los sectores populares, puesto que, las acciones educativas que se referencian como de *jóvenes y adultos* no se definen por la edad de los destinatarios sino por la clase social de los sujetos a quienes se dirigen” (GEMSEP, 2014).

En lo que respecta a la Provincia de Buenos Aires el Plan forma parte de una iniciativa conjunta entre los Ministerios Nacionales de Desarrollo Social y de Educación, aplicándose a través de la DGEyC provincial, mediante convenios que pueden incluir organizaciones sociales y sindicales, como por ejemplo, la Confederación General del Trabajo (CGT). Las primeras dos etapas del FINES se lanzaron en 2009 y 2010 respectivamente con el objetivo de garantizar la terminalidad de la educación de jóvenes y adultos que no hayan finalizado o completado sus estudios, teniendo en cuenta que a partir de la ley de educación de 2006 el nivel secundario pasó a ser obligatorio. Según la página web institucional las “principales fortalezas” del Plan son “su adaptabilidad y capacidad de articulación entre organismos estatales y organizaciones de la sociedad civil que permiten generar condiciones de universalidad en la educación de jóvenes y adultos” y sus aspectos territoriales que facilitan atender la demanda efectiva tal como se presenta en las diferentes localidades y barrios (FinEs - Ministerio de Educación, 2015).

La modalidad de cursada en este plan es semipresencial y la asistencia se reduce a 2 días por semana durante 3 horas. Se asegura que la concepción del mismo está inspirada en la “larga tradición de la pedagogía popular” que tiene en cuenta los “conocimientos previos” de los estudiantes. Los docentes son definidos como “tutores” y se destaca la cercanía de los centros de estudio y los horarios flexibles que se adaptan a las características de la población objetivo. Como se dijo uno de los factores más valorados del plan es la proximidad al lugar donde viven los estudiantes: “FinEs es la escuela saliendo a buscar a los estudiantes” se afirma, lo cual se implementa mediante

convenios con lo que se denomina “sociedad civil”. De esta forma, el plan llega a establecerse en clubes, parroquias, sociedad de fomentos, instituciones barriales, bibliotecas, incluso en “casa de vecinos” (FinEs - Ministerio de Educación, 2015).

Desde el Grupo de Estudios sobre Movimientos sociales y Educación Popular (GEMSEP, 2014) se afirma que el Plan FinEs 2 sólo asegura el “derecho a la certificación” de los jóvenes y adultos que lo realizan pero que esto no puede confundirse con la concreción del derecho a la educación. También se critica “las condiciones de precarización” tanto laborales como educativas en que el programa sumerge a estudiantes y trabajadores de la educación. Finalmente, cabe mencionar que este programa conlleva un intento de “uniformización de las propuestas de educación para el sujeto joven y adulto”. Como veremos, estos aspectos interpelan y disputan con las propuestas de los diferentes Bachilleratos Populares, los cuales fueron concebidos en su formato general a partir de la modalidad CENS.

Un último comentario para este apartado refiere a la identificación de los interlocutores institucionales directos para los Bachilleratos Populares, ya que la gran mayoría se encuentra en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Como quedó presentado en el entramado institucional-educativo, aquellos BP que se encuentran en la CABA deben dirigirse al Ministerio de Educación de la ciudad; aquellos que se desarrollan en Provincia deben hacerlo ante la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno provincial, situado en la ciudad de La Plata. Finalmente, no podía encontrarse ausente el interlocutor en el nivel de gobierno nacional, que es el Ministerio de Educación de la Nación.

Durante el período aquí estudiado el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires estuvo a cargo de Aníbal Ibarra (2000-2006) perteneciente al FREPASO y destituido tras el incendio del local “República Cromañón” (su mandato fue finalizado por Jorge Telerman del Partido Justicialista (PJ)); y Mauricio Macri (2007-2015) de Propuesta Republicana (PRO). En el caso de la Provincia de Buenos Aires, la misma fue gobernada por Felipe Solá (2002-2007) y Daniel Scioli (2007-2015), ambos del PJ. A nivel nacional, la Presidencia de la República estuvo ocupada por Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), representantes del Frente por la Victoria (FPV), alianza electoral de orientación peronista.

En el siguiente capítulo mostraré el recorrido histórico de los Bachilleratos Populares en sus poco más de 10 años de existencia.

Capítulo 4

Los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense

Se pretende realizar un acercamiento al surgimiento y articulación de los denominados Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales de Buenos Aires, atendiendo a la diversidad de propuestas en el marco de una “matriz de dimensiones comunes” en lo político, pedagógico y gremial. Seguimos aquí el planteamiento de Roberto Elisalde, para quien estas tres dimensiones “le otorgan sentido y esencialidad a los BP. No es posible considerar una separada de la otra sin asumir el riesgo de diluir el concepto y sentido que les diera origen, pero sobre todo su perspectiva de radicalidad y revisión permanente” (Elisalde, 2013).

La dimensión política permite observar las diversas articulaciones sociales y políticas de cada bachillerato popular, pues los mismos forman parte de organizaciones que actúan en clave movimentista, sindical o territorial, las cuales reivindican un determinado “proyecto político-organizacional”, además de tener sus propias estrategias de lucha, según el análisis de coyuntura que realizan para cada momento histórico (Elisalde, 2013). Los sujetos colectivos que articulan y construyen estas escuelas lo hacen en general desde una perspectiva contrahegemónica, anticapitalista, y de “construcción de poder popular”, concepto que puede ser interpretado con variantes motivadas por la coyuntura y matriz socio-política de cada organización.

La dimensión pedagógica identifica el carácter más distintivo de los Bachilleratos Populares: son escuelas de jóvenes y adultos, es decir, ámbitos de formación donde educandos/as y educadores/as asisten con la intención de resolver una necesidad educativa. Sin embargo, como propuesta pedagógico-política los Bachilleratos Populares interpelan decididamente la educación oficial (tanto estatal como privada), al construir una escuela con participación del movimiento social y adoptar enfoques, estrategias, espacios y métodos pedagógicos vinculados a la educación popular latinoamericana.

La dimensión gremial abarca los recorridos organizativos y reivindicativos de los Bachilleratos Populares visto que las diferentes “escuelas” se han nucleado en “coordinadoras” o “redes” para demandar al Estado reconocimiento, capacidad de otorgar títulos y recursos económicos (salarios, financiamiento integral, becas). Como veremos, en un primer momento se constituyó una coordinadora “inter-bachilleratos” pero posteriormente la misma se fragmentó dando lugar a tres nucleamientos: la Coordinadora

de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), la Coordinadora por la Batalla Educativa (CBE) y la Red de Bachilleratos Populares en Comunitarios (RBPC). Esta dimensión es central para nuestro trabajo ya que permite distinguir y ubicar bajo “grandes paraguas” las diferentes tendencias en el campo heterogéneo de los BP.

4.1. Surgimiento y articulación de los Bachilleratos Populares

Retomemos algunas líneas presentadas en el contexto histórico y político-educativo. Los BP son experiencias educativas desarrolladas en los movimientos sociales argentinos tras la crisis de 2001 y durante la posterior recomposición política y económica. Ambos fenómenos contextuales nos han servido para caracterizar la Argentina en el “amanecer del siglo XXI”. También cumplen un rol importante en el contexto histórico el grado de avance que tuvieron las políticas neoliberales en dicho país –durante la década de 1990-, en particular, su impacto en el sistema educativo argentino, en especial lo que respecta al campo de la educación de jóvenes y adultos (EDJA). Pensamos que el análisis tiene que hacerse en relación con el reflujó de las movilizaciones sociales tras las protestas masivas de 2001 y 2002, así como vinculado a la gestación del kirchnerismo como fuerza política, tras la elección de Néstor Kirchner para ocupar la presidencia en el período 2003-2007. Además, los BP se plantean como ámbito autogestionado en un segmento del campo educativo rezagado y olvidado por el Estado argentino (la EDJA), donde se reconoce una larga tradición del campo de lo popular por organizar múltiples formatos. Actualmente, el número de escuelas de este tipo se contabiliza en un centenar, siendo concebidos en y desde diferentes sujetos colectivos, significando una clara reemergencia de las experiencias de educación popular, lo cual habilita a hablar de un “movimiento político pedagógico” (Elisalde, 2013).

Los primeros bachilleratos populares comenzaron a funcionar en 2004. Ese año la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares articuló el primer BP junto con el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas en la fábrica Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentinas (IMPA). También se creó el BP “Simón Rodríguez” de la Organización Popular Fogoneros. Ambos se plantearon como alternativas al problema de la terminalidad de la educación media en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos, desplegando una propuesta enmarcada en los principios de la tradición latinoamericana de la educación popular.

A fines de 2005 existían ocho bachilleratos populares los cuales sintieron la necesidad de crear una instancia de intercambio y discusión que denominaron “Interbachilleratos”. Dicho espacio adquirió prontamente un carácter reivindicativo y de coordinación de acciones colectivas para exigir al Estado entorno a cinco puntos:

- i) Habilitación para emitir títulos oficiales.
- ii) Reconocimiento de las especificidades político-pedagógicas de los BP, lo que implica una normativa propia.
- iii) Pago de salarios para los educadores.
- iv) Otorgamiento de becas para los estudiantes.
- v) Financiamiento integral.

Al encontrarse distribuidos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y en Provincia de Buenos Aires, quienes integraban la “interbachilleratos” tuvieron que movilizarse para entablar negociaciones con los ministerios y direcciones de educación a nivel nacional, provincial y de la CABA. La posterior ampliación y diversificación de estas acciones sirvió para visibilizar las demandas de los bachilleratos populares, En este contexto, la CEIP continuó abriendo escuelas para jóvenes y adultos en empresas recuperadas y organizaciones barriales. En 2007 la Secretaría de Cultura del Sindicato de Canillitas de Morón creó el BP “Rodolfo Walsh”. También se fundaron los primeros BP de la organización piquetera Movimiento Teresa Rodríguez (MTR-La Dignidad). Paralelamente, se dio el primer reconocimiento oficial, aunque sin reconocer sus especificidades, tratándolas de encuadrar en diferentes categorías según la normativa vigente y con distinto alcance según Provincia o Capital federal. En un contexto de mayores oportunidades para la lucha por reconocimiento la “Interbachilleratos” pasó a denominarse como “Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha” (CBPL).

Roberto Elisalde de la CEIP nos ha explicado en entrevista las incertidumbres vividas en los comienzos de los bachilleratos populares con respecto a los recursos materiales para impulsar las iniciativas. Aún en este contexto las escuelas se multiplicaron rápidamente, se sumaron docentes militantes y nuevas organizaciones sociales adoptaron la propuesta como “herramienta de organización popular y de interpelación política”, ya que se estaba “dando cuenta de una necesidad concreta de las diferentes comunidades” (Elisalde, Comunicación personal, 2014).

Según el GEMSEP “la oficialización cambia la estructura de oportunidades políticas para impulsar espacios de educación popular como los BP. Emitir títulos a partir de estas experiencias educativas se visualiza como algo novedoso e impensado, y abre la puerta para que otras organizaciones territoriales y sociales apuesten a esta construcción, teniendo presente que estarían las condiciones dadas para obtener su propia escuela oficializada”. Además, articular un BP les serviría para fortalecer el trabajo militante y ganar legitimidad en el territorio (GEMSEP, 2015). En 2008 se abre entonces una nueva etapa marcada por el crecimiento numérico de escuelas y, en el ámbito de la CBPL, un aumento de la acción colectiva que tiene como puntos centrales la exigencia de nuevas oficializaciones y el pago de salarios. La nueva coyuntura trajo aparejada debates y redefiniciones que provocaron rupturas en el espacio de coordinadora. La primera ruptura tuvo que ver con el posicionamiento respecto del kirchnerismo. Quienes están afines con la fuerza política en el gobierno decantan en una nueva articulación denominada Coordinadora del Oeste (actualmente Batalla Educativa). En 2009 se produjo una segunda ruptura cuando algunos BP pertenecientes a organizaciones territoriales (MTR-La Dignidad y otros) deciden conformar la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (RBPC). La principal razón para dicha división fue la demanda por salarios, ya que estas organizaciones no estaban dispuestas a contraer una relación salarial con el Estado.

En 2010 se firma un nuevo convenio de oficialización en Provincia que implicó pasar del ámbito privado al estatal adoptando el formato de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). En la CABA los BP lograron eludir el encuadramiento como escuelas privadas o estatales, siendo reconocidas informalmente como “escuelas de gestión social”. Finalmente obtuvieron la oficialización como Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE) en el marco de la Dirección de Educación del Adulto (2011). Las diferentes propuestas de reconocimiento forman parte del desempeño de un papel más dinámico por parte del Estado en la EDJA. Recordemos que entre 2008 y 2011 se implementó el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FinEs), que fue reeditado en 2012 pero bajo un nuevo modelo mucho más flexibilizado y precarizado, el cual se mantiene hasta la actualidad. El Estado ofrece desde entonces la oficialización bajo este formato lo cual introduce un elemento divergente en el campo de los bachilleratos populares con independencia de la articulación a la cual se adscribe.

Nos interesa subrayar ciertos debates que se han mantenido con diferentes niveles de tensión durante este recorrido histórico y hasta el presente. En primer lugar, se plantea la discusión sobre si es posible el mantenimiento de la autonomía en el marco del estado.

En segundo lugar, se plantean desacuerdos sobre la definición del sujeto pedagógico de los bachilleratos populares. En tercer lugar, han existido discrepancias sobre las relaciones con la escuela pública como institución estatal. Mientras algunos colectivos plantean como posibilidad una mayor articulación de las experiencias de educación popular de forma autónoma y por fuera del Estado, otros apuntan a desarrollar la educación popular en la escuela pública estatal.

En tal sentido, esta tesis se propone avanzar en el análisis del vínculo que estas experiencias educativas alternativas se plantean con respecto al Estado y el sistema educativo a partir de los conceptos de autonomía y autogestión. Antes debemos dejar en claro la radicalidad político pedagógica de estas escuelas populares.

4.2. La matriz político-pedagógica de los BP

Los Bachilleratos Populares son escuelas de la modalidad “educación de jóvenes y adultos”. Mediante la confrontación y negociación con los ministerios y direcciones de educación a nivel nacional, provincial y distrital, algunos han logrado otorgar títulos de “bachiller” reconocidos por el Estado. La lucha que llevan adelante tiene como objetivo que ese reconocimiento se extienda al resto y que se elabore una ley que los reconozca en su especificidad. Además, cabe recordar que estas escuelas no surgen del campo privado ni por iniciativa del Estado, sino que, en principio, son fruto de la articulación entre organizaciones del “campo popular”.

Para algunos autores se trata de experiencias de ciudadanía, a partir de las cuales se procuró “ocupar los espacios” que el Estado dejó vacante con la crisis institucional sufrida por Argentina a principios de siglo. Los BP representan una “nueva forma de lucha”, articulada por sectores vulnerados de la población, educadores, militantes y organizaciones sociales. En ella se concibe la educación como *praxis*, capaz de trabajar en pos de la emancipación de los sujetos. Se destaca que al desarrollar este tipo de prácticas la denominada “sociedad civil” produce variadas articulaciones con el Estado, “redefiniendo el concepto de *lo público*” (Areal & Terzibachian, 2012).

La dimensión pedagógica de los BP es fuertemente cuestionadora de los aspectos tradicionales y burocráticos del sistema educativo. “La construcción de escuelas desde la iniciativa de una organización social –explica Elisalde- con claras definiciones políticas respecto del rol y la función social de la escuela desafía la lógica y la concepción liberal-capitalista por la que sólo el Estado *desde arriba* y las empresas privadas pueden fundar

escuelas” (Elisalde, 2013). Se disputa dicha concepción desde la idea de construcción de poder popular. Como ejemplo, citemos el caso del Bachillerato Popular 19 de diciembre, creado en 2006 mediante la articulación entre la CEIP y la cooperativa de trabajo que da nombre a la escuela:

“El Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “19 de diciembre” como espacio social y educativo busca promover una formación integral que sintetice los saberes académicos, sociales, del trabajo y de lucha con los valores del cooperativismo y la autogestión. Asumiendo la no neutralidad de la educación, este proyecto político pedagógico busca construir poder popular para la transformación social a través de la apropiación y la resignificación de los saberes hegemónicos” (Bachillerato Popular 19 de diciembre, 2006).

Expresamente, estas escuelas asumen la perspectiva de educación popular surgida del trabajo teórico y la experiencia de Paulo Freire.

“La educación popular parte de reconocer la implicación de los sujetos educandos y educadores en su contexto histórico social y es a partir de este reconocimiento que se permite reflexionar sobre la realidad para poder transformarla. Paulo Freire concibe a los hombres y a las mujeres con una vocación ontológica que es la de ser sujetos que emergen de la realidad (dejando de lado su inmersión) para poder reflexionar sobre ella y transformarla. En este sentido, la educación puede ser una herramienta de búsqueda para esa vocación. Esta situación de búsqueda es permanente ya que Freire plantea a los hombres y a las mujeres como seres inacabados. Es desde esta concepción filosófica y política que este autor critica a la educación bancaria y propone una educación problematizadora” (Bachillerato Popular 19 de diciembre, 2006).

De esta forma se define la pedagogía radical que promueven los BP, asumiendo las palabras de Freire cuando afirma que no existe educación neutral sino que toda educación es política. Como afirma Elisalde: “para los integrantes y responsables de los Bachilleratos populares no hay proyecto pedagógico sin proyecto político antiburocrático, anticapitalista y que reivindica una democracia de base en el campo educativo” (Elisalde, 2013).

Para destacar que los BP se construyen integrados a lo barrial y a lo social desde la CEIP se ha construido el concepto de “escuela como organización social”. En este sentido, se trata de escuelas “pensadas como organizaciones sociales e impulsadas y diseñadas según las necesidades y estrategias socioeducativas de la propia comunidad territorial y los movimientos sociales responsables de su implementación” (Elisalde, 2008). En general, los BP se crean en barrios con población de bajos recursos económicos, con estudiantes pertenecientes a sectores populares expulsados de las instituciones de educación oficial. Asumen un carácter alternativo, participativo y democratizador directamente vinculado con la resistencia al neoliberalismo en el marco de empresas recuperadas y organizaciones territoriales (Sverdlick & Costas, 2008). En ese *entramado articulador* se coordinan diferentes tareas, desde una concepción “amplia” de lo que es la educación y reconociendo el carácter de conocimiento válido a aquel que resulta significativo para resolver cuestiones relacionadas con las condiciones de vida material y simbólica de las clases populares (Brusiolovsky & Cabrera, 2012).

Desde un enfoque que se pregunta por las “orientaciones del trabajo escolar” o las “pedagogías de la educación de adultos”, los bachilleratos populares son clasificados como ámbitos donde se desarrolla una práctica docente crítica. Los BP “constituyen una tentativa de construcción de contrahegemonía, que implica no sólo resistencia y oposición a un modelo educativo establecido sino, a la vez, un intento deliberado de crear condiciones para generar nuevas ideas y creencias. Los docentes producen en la escuela condiciones para dar lugar a un proceso social vivido por los miembros de la institución, organizado sobre valores y prácticas alternativos a los dominantes” (Brusiolovsky & Cabrera, 2012).

La función de estas escuelas populares puede resumirse en tres ítems: en ellas se construye un espacio social que prefigura la sociedad deseada, se procura formar sujetos políticos y se apunta a favorecer la generación de alternativas laborales en el marco de la economía solidaria, por lo cual valores como la autogestión, el trabajo cooperativo y la crítica y la reflexión tienen un lugar esencial en el proyecto pedagógico. En ese marco la educación es revalorizada en lo que tiene de “acto político liberador” capaz de forjar “nuevas relaciones sociales” (Sverdlick & Costas, 2008).

Una forma de crear vínculo con la organización que aloja al bachillerato popular es relacionar el proyecto político-pedagógico con una orientación acorde, por ejemplo, cooperativismo en una empresa recuperada (IMPA) o en una cooperativa de trabajo (19 de diciembre). A su vez, se define un “eje” que atraviesa toda la propuesta pedagógica

del bachillerato, por ejemplo, la relación capital-trabajo. Este es el caso de los BP articulados por la CEIP, donde desentrañar y desnaturalizar las relaciones de poder entre capital y trabajo es uno de los saberes que se espera aprendan los estudiantes durante el proceso de 3 años que tiene el secundario (Bachillerato Popular 19 de diciembre, 2006).

En ese marco, el cooperativismo aparece como una forma de producción donde la lógica no es la acumulación capitalista sino que requiere pensar el trabajo en el marco de relaciones sociales y desde una mirada posible. Aquí se esboza la noción de prefigurar la sociedad socialista desde la resistencia a la sociedad capitalista, construyendo otros horizontes u otras formas de vida posibles. Este sería el “aporte prefigurativo” a una sociedad diferente: “un pequeño paso para la transformación de la sociedad”.

“Para nosotros de lo que se trata es de que ellos puedan tener una mirada crítica de la realidad en la que viven y de que puedan aportar desde su lugar a transformar la sociedad, ser multiplicadores, como sumar más gente pensando en otro mundo posible” (Laura Voboril, comunicación personal, 2014).

Dado su carácter de experiencias educativas en movimientos sociales, los Bachilleratos Populares redefinen las funciones del espacio educativo y por tanto de “su propia gramática y cultura escolar”⁴. La existencia de otras formas de relaciones interpersonales y colectivas dan lugar a otras experiencias socioeducativas (Elisalde, 2008). Las prácticas assemblearias y la horizontalidad en la toma de decisiones procuran que -dentro de cada bachillerato- no se reproduzca la lógica de funcionamiento escolar tradicional en torno a jerarquizaciones y las consiguientes relaciones de poder.

En este sentido, se valoran las direcciones colegiadas, donde un equipo de educadores lleva adelante las tareas político-pedagógicas del proyecto, sintetizando las decisiones que toma el colectivo, las cuales se consideran siempre “abiertas”. Otros aspectos fundamentales son la desburocratización y los equipos de trabajo por materia o por “área”, que modifican la currícula oficial según los intereses de la comunidad. Es fundamental, para comprender el sentido de los BP, tener en cuenta que cada una de estas

⁴ El concepto de “gramática escolar” refiere a la organización del tiempo, la clasificación de los alumnos, la distribución de los cursos, los mecanismos de graduación y acreditación; la noción de cultura escolar implica un mayor grado de complejidad, incluyendo los sentidos y significantes que participan del espacio escolar. Existen variadas culturas escolares, forjadas en determinados contextos sociales y educativos, sujetos a modificaciones históricas (Elisalde, 2008).

características no están contempladas en la estructura educativa del sistema formal, la cual se pretende interpelar desde dentro o desde afuera del Estado, según los casos.

En otras palabras, los BP interpelan directamente una de las instituciones más importantes del Estado capitalista: la escuela –en sentido amplio-, el sistema educativo, la política educativa y finalmente el mismo Estado capitalista. Lo hacen por un lado a partir de la “construcción social de una escuela de abajo hacia arriba” con participación de la comunidad. En este sentido la interpelación tensiona directamente una institución esencialmente vertical, a partir de la lucha por la democratización de la escuela pública. Por otro lado, los BP retoman la educación popular que interpela directamente la tradición demo-liberal “falsamente neutralista” de la educación (R. Elisalde, comunicación personal, 3 de mayo de 2014).

En este sentido, Aguiló y Wahren del Grupo de Estudios Sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP) han analizado los BP como “campos de experimentación social”, donde se producen procesos de territorialización, se construyen espacios pedagógicos autogestionados y anclados en los principios de una educación liberadora, además de prefigurar nuevas formas de relacionamiento social. Desde esta óptica se destaca el carácter “en construcción” de estos formatos de educación para adultos y jóvenes:

“no son escuelas definidas y acabadas, por el contrario, son experiencias que están siendo, que se construyen diariamente por el proceso dialéctico de discusión y praxis que permiten reinventar, modificar, ampliar y reforzar la experiencia entre educandos y educadores. Lejos de remitirse a tapar un bache u ofrecer solamente una solución concreta a los problemas dentro del barrio, los BP tienen la perspectiva de una escuela nueva para un mundo nuevo, y en estos procesos el hecho de ser parte de movimientos sociales más amplios les aporta una perspectiva emancipatoria enraizada en territorios practicados y habitados por los propios sujetos. Espacios geográficos, atravesados por conflictualidades y complejidades, contradicciones y potencialidades que se retroalimentan con los otros proyectos y prácticas de las organizaciones en la construcción paulatina, lenta y compleja de la conformación de estos territorios insurgentes” (Aguiló & Wahren, 2014).

4.3. *La dimensión gremial/reivindicativa*

Como se ha dicho los BP tienen una “dimensión gremial” la cual no se puede desgajar de lo político y pedagógico. Tal dimensión reivindicativa tiene su origen en la decisión de exigir al Estado la oficialización de los títulos que estaban otorgando los bachilleratos y el reconocimiento de su especificidad como escuelas surgidas del campo de lo popular. Esta referencia al Estado como interlocutor es una constante de los BP. Los mismos surgen en contextos educativos no estatales donde construyen su identidad e inician un proceso que los lleva a tensar “reconocimientos estatales e iniciativas autogestivas” (Arnoten & Córdoba, 2013).

A mediados de 2005 los bachilleratos que existían en ese momento conformaron un primer espacio de coordinación y discusión. Los primeros encuentros dieron continuidad a experiencias anteriores de intercambio y de “formación” en educación popular. Allí se discutía sobre los principales ejes que hacían a las diferentes experiencias pedagógicas, la situación de la educación pública, en particular la de jóvenes y adultos, los vínculos con las organizaciones a las cuales estaba adscripto cada BP, qué se enseñaba, con qué estrategias didácticas y cómo se evaluaba, entre otras cuestiones. Con la decisión de exigir al Estado el reconocimiento oficial de los títulos, financiamiento, salarios y becas, la instancia de formación adquirió un carácter reivindicativo de corte asambleario conocida como “Inter-bachilleratos”, la cual se estructuró como “una organización deliberativa de los Bachilleratos Populares para la discusión política y la toma de decisiones” (Sverdlick & Costas, 2008).

Desde 2006 el proceso de nucleamiento fue acompañado por un mayor accionar colectivo que incluía diferentes formas de la protesta: marchas y concentraciones frente a los ministerios y direcciones de educación, cortes de calles y clases públicas, etc. Fue en este momento que los BP adquirieron cierta visibilidad pública en la ciudad y provincia de Buenos Aires. La relación que se fue estableciendo con el Estado giró en torno al conflicto y la negociación. El primer resultado concreto fue el reconocimiento estatal de los bachilleratos más antiguos, a finales de 2007 en Provincia de Buenos Aires y a principios de 2008 en la CABA (Sverlick & Costas, 2008).

Este proceso no estuvo exento de tensiones internas, ya que existieron diferentes posicionamientos sobre el rol que debía cumplir la “coordinadora”. Desde el punto de vista de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), que tuvo un papel destacado en la gestación del movimiento pedagógico y en la constitución de las

instancias de coordinación y formación, el espacio surgió para aglutinar la heterogeneidad de experiencias de modo de interpelar y confrontar al Estado.

Paralelamente, se fueron creando nuevas escuelas que durante su proceso de organización interna se apoyaban en la experiencia previa de la CEIP, lo cual se acompañaba de la incorporación a la coordinadora gremial/reivindicativa. En poco tiempo la propuesta del bachillerato popular se convirtió en una “herramienta” implementada por organizaciones muy variadas del campo popular. Este proceso conllevó la definición de diversos proyectos político-pedagógicos representativos de las organizaciones que articulan cada experiencia educativa. Algunas de estas nuevas organizaciones, principalmente los BP del MTR, consideraban que en el espacio de coordinación se tenía que discutir sobre cómo articular con otras experiencias de educación popular que estaban más “allá de los bachilleratos populares” (Lazcano & Pedrozo, 2011).

Sin embargo, la “dimensión pedagógica” de la Inter-bachilleratos “se vio ocluida por la coyuntura de los *planes de lucha*” y la dialéctica conflicto-negociación que se entabló con los gobiernos a nivel nacional, distrital y provincial. Los cambios en la coyuntura dejaron su marca en el cambio de nombre de “Inter-bachilleratos” a “Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha” (Brickman, Chirom, & Wahren, 2012).

Esta instancia de organización gremial-reivindicativa llegó a albergar al menos tres posturas con respecto a la estrategia que se debía seguir para lograr las reivindicaciones de los BP, así como tres caracterizaciones políticas de la coyuntura, las cuales dieron origen a las coordinadoras actuales. Por un lado, estaban los bachilleratos articulados por la Coordinadora de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) en empresas recuperadas y organizaciones territoriales, junto a los bachilleratos del Frente Popular Darío Santillán y de la Organización Popular Fogoneros, que “interpelaban” y “confrontaban” al Estado, autodefiniéndose como “escuelas públicas populares no estatales”. Por otro, el denominado “grupo de Moreno”, guiados por el Bachillerato Rodolfo Walsh del sindicato de canillitas de Morón, que tenía una postura más cercana al kirchnerismo y por aquel entonces comenzó a sentir canalizadas sus demandas abandonando la confrontación al estado y, finalmente, un pequeño grupo de bachilleratos originados en el trabajo militante del MTR La Dignidad (Movimiento Teresa Rodríguez), con un perfil mucho más autonomista, ligado a ideas libertarias, que se definieron como educación popular comunitaria.

La interlocución con el Estado produjo debates al interior de las organizaciones, que vieron interpeladas sus estrategias de lucha e identidad organizativa. Según Nora Gluz y su equipo, esto responde al hecho de que los distintos posicionamientos político-ideológicos respecto del Estado que asumen las nuevas formas de organización y representación de los intereses populares no remiten a posiciones monolíticas, “sino que se transforman con las modificaciones del contexto político y económico, dando lugar a la redefinición de las estrategias de lucha, los principios ideológicos y las acciones que los movimientos llevan adelante” (Gluz, Burgos, & Karolinski, setiembre de 2008).

Fue así que “en lo gremial” se produjeron rupturas en la “Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha”, que dieron origen a otras dos instancias organizativas: la “Coordinadora del Oeste” o “Batalla Educativa” y la “Red de Bachilleratos Populares Comunitarios”. Según Roberto Elisalde, la organización de los BP en *coordinadoras* se cumplió siguiendo afinidades y concepciones político pedagógicas comunes” (Elisalde, 2013). Cabe destacar que a pesar de la división gremial, estas instancias de articulación han participado de intercambios. Esto se debe a que en la práctica todos coinciden en la lucha por el reconocimiento de los BP, ya que la normativa no los registra en su especificidad. En el mismo sentido, todos dirigen sus demandas al Estado, exigiendo que garantice el derecho a la educación, lo cual implica el traspaso de recursos para ser administrados por los BP.

Al momento de producirse las fracturas, entre los años 2007 y 2009, las reivindicaciones de los BP eran: el reconocimiento de su especificidad, becas para los estudiantes, salario para los docentes y recursos integrales para la continuidad de la experiencia educativa popular. Al parecer los debates internos en torno a cómo alcanzar estas reivindicaciones, estuvieron sazonados por otras temáticas relacionadas con la especificidad de los BP, como por ejemplo, qué sujeto expresaban los docentes y estudiantes que participan de la experiencia. Estas discusiones traían implícitas determinadas posturas ideológicas con respecto a los partidos políticos, los sindicatos y el Estado. Por ejemplo, desde el punto de vista de la CEIP, los docentes de los BP son trabajadores de la educación y por lo tanto era pertinente una sindicalización. Para el MTR los “dociantes”⁵ son militantes sociales, siendo la participación en sindicatos incompatible. En este sentido, muchos educadores populares vinculados a la experiencia de los bachilleratos rechazan la relación salarial con el Estado, para no confundirla con el

⁵ Expresión surgida de la fusión de docente y estudiante y que expresa una determinada interpretación de la educación popular.

concepto de militante social, ya que el ingreso del sujeto docente al bachillerato popular está íntimamente ligado a la militancia barrial (Arnoten & Córdoba, 2013).

Según Roberto Elisalde las diferencias conceptuales se explican por el hecho de que los BP “van de la mano de los movimientos sociales”, es decir, “son una expresión de los movimientos sociales” y son parte de los mismos. La dinámica del movimiento social argentino se inicia con el reclamo de recursos y/o trabajo, en esta lógica se presiona e interpela al Estado, de modo de que cuando se logra “arrancar” recursos al mismo se los resignifica y re-administra. Nos plantea la existencia de un cruce de tradiciones del movimiento popular y social argentino. Por un lado la dinámica “interpelante” arriba señalada, por otro, una larga tradición de sindicalismo docente y de reivindicación de la escuela pública (R. Elisalde, comunicación personal, 3 de mayo de 2014).

En síntesis, los BP serían una expresión de la dinámica interpelante de las organizaciones y movimientos sociales argentinos post-2001 que reclaman recursos al Estado para redistribuirlos con una lógica diferente. Paralelamente, no dejan de expresar –aunque con diferentes énfasis- la larga lucha del sindicalismo docente en defensa de la educación pública como derecho humano. Este carácter dual se vincula con la pregunta por cuál es el sujeto que expresan los “docentes” de los BP. Mientras en algunos bachilleratos populares los docentes se identifican como trabajadores de la educación, en otros se consideran a sí mismos como militantes sociales. De hecho, el ingreso del sujeto docente al bachillerato popular se conformó bajo la caracterización del “militante”, ya que no sólo demoró varios años la conquista del salario sino que –además- no todos lograron ese reconocimiento, principalmente en Provincia de Buenos Aires.

En los próximos capítulos exponemos las definiciones centrales de cada coordinadora en torno a qué significa un bachillerato popular, las relaciones que se establecen con el Estado, las definiciones identitarias con respecto al “docente” de los BP, valoraciones sobre la autogestión y perspectivas con respecto a la política estatal para la educación de jóvenes y adultos (EDJA). En primer lugar, abordaremos las instancias gremiales por separado y, en un capítulo aparte, recurriremos a la comparación entre los diferentes discursos.

Capítulo 5

Educación popular y relación con la dimensión público-estatal en la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL)

Antes de abordar los posicionamientos de la CBPL retomo brevemente las etapas históricas por las que habría atravesado la coordinadora. Los investigadores se han concentrado en el estudio de dicha experiencia y varios de los BP que la componen por lo general son tomados como ejemplos paradigmáticos del movimiento pedagógico. Además las propias organizaciones y universitarios vinculados a estos BP realizan investigación y reflexionan sobre el desarrollo de sus experiencias, lo cual repercute en la abundancia de material y fuentes sobre este grupo de BP. La CBPL surge del proceso de intercambio entre los bachilleratos de educación popular que fueron surgiendo entre 2004 y 2007. La pelea por el reconocimiento oficial y salarial de las escuelas y sus docentes llevó a un aumento del número de acciones colectivas y a una diversificación del repertorio de acciones. Un hito importante fue el primer escrache a las autoridades de la educación realizado en la Feria del Libro de 2007, donde el movimiento ganó en notoriedad pública. En el contexto de este “plan de lucha” se fue conformando la Coordinadora, que obtuvo importantes conquistas con los primeros reconocimientos oficiales a fines de 2007 y principios de 2008 (Brickman, Chirom, & Wahren, 2012). Entre 2008 y 2012 se continuó con las movilizaciones dando centralidad a la lucha por el salario en un contexto marcado por el aumento continuo del número de bachilleratos y organizaciones involucradas en el movimiento. Esto implicó debates y definiciones que conllevaron fragmentaciones y el surgimiento de otros dos nucleamientos de bachilleratos populares. En 2012 se abre una nueva etapa donde el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación impulsan decididamente el Plan FinEs para que jóvenes y adultos terminen el secundario. Los convenios de oficialización de BP se detienen y los BP deben discutir qué postura tomar con respecto a la nueva política pública en EDJA (Brickman, Chirom, & Wahren, 2012).

La estrategia defendida por la CBPL fue priorizar los principios de organización y autogestión para posteriormente salir a la lucha por el reconocimiento oficial y salarial. Los puntos reivindicativos de la CBPL ilustran su carácter gremial traducido en exigencia e interpelación al Estado:

“Los cuatro puntos que nos nuclean, marcan a su vez lo que constituye la identidad como Coordinadora: por un lado, el reconocimiento como trabajadores de la educación, es una exigencia al estado para que nos reconozca como tales en la materialización del salario. Como partimos a la vez de una interpelación hacia el estado, le exigimos al estado el financiamiento integral de los espacios. Como también exigimos un sistema de becas propio para adultos y jóvenes en situación de estudio que excede lo que hoy por hoy son las propuestas de becas que el gobierno de la ciudad contempla. (...) Así como también venimos peleando por el reconocimiento de todos los bachilleratos populares” (Fernando Santana, BP IMPA, entrevista en OSERA, 2012).

A la fecha (octubre de 2015), los comunicados de prensa de las movilizaciones al Ministerio de Educación de la Nación y al Gobierno de la Provincia de Buenos Aires de la CBPL son firmados por 40 Bachilleratos Populares pertenecientes a diferentes organizaciones cooperativas, territoriales y sindicales⁶. Demandan la firma de los convenios de oficialización que se encuentran pendientes, utilizando como principal argumento que el Estado debe garantizar “el derecho a la educación de los y las estudiantes y al trabajo de cada docente”. Aseguran ser “más de un centenar de experiencias educativas en todo el país” y estar apostando por “la construcción de proyectos político-pedagógicos autogestivos que parten de las necesidades de nuestro pueblo y expresan una democratización real de las prácticas de enseñanza y aprendizaje” (ANRed, 2015).

Autogestión y auto-organización

Como colectivos de trabajadores de la educación los bachilleratos populares nucleados en la CBPL vinculan la autogestión con la auto-organización frente al Estado

⁶ IMPA, Maderera Córdoba, 19 de diciembre, Chilavert, Raíces, 1º de Mayo, Paulo Freire, El Cañón, El Cañón ATE-Moreno- Agustín Tosco, Los Piletos, "24 de Abril", Soho - Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP - CTA); Arbolito-Cooperativa Encuentro de Educadores Populares (CEEP); Simón Rodríguez-Organización Popular Fogoneros (OPF); Centro Cultural de los Trabajadores-Centro Cultural de los Trabajadores (CCT); 2 de diciembre; BP. Raymundo Gleyzer-SEAMOS LIBRES; Roca Negra, Darío Santillán (San Telmo y Barracas), El puente -Frente Popular Darío Santillán (FPDS); Miguelito Pepe; (MOI-CTA); Alberto Chejólán (CTUyS-MOI-CTA); Bachillerato Popular "MTL" (MTL-CTA); Bachillerato Popular "Salvador Herrera - Puentes de solidaridad y lucha" (CTA); Ñanderoga-Centro Cultural Ñanderoga; 20 Flores-Asamblea de Flores; Casa Abierta Villa 31; Germán Abdala-Agrupación Territorial Germán Abdala (CTA); SergioKarakachoff (CTA); Memoria del Fuego, Vientos del Pueblo (Patria Grande); Proyecto uno-Organización Horizontal Proyecto uno; Amaycha-Grupo Amaycha; El Galpón Cultural, Lago del bosque, El Llamador -El Galpón de Tolosa- Corriente de Organizaciones de Base La Brecha (COB LA BRECHA); Osvaldo Bayer; La Grieta; Bachillerato Popular Voces de Latinoamérica (El Hormiguero).

para gestionar sus propios espacios educativos. Las formas de gestión pueden variar pero sobre principios comunes.

“Esta autogestión implica, una serie de definiciones a tomar, como por ejemplo, una primera definición, no perder la capacidad como organización de ser la que designamos, desde el proyecto político pedagógico que sostenemos, hasta las cuestiones que tengan que ver con el modo de funcionamiento. Son puntos no negociables en lo que hace a la interpelación al Estado. Nosotros ponemos siempre nuestra capacidad como organización social de gestionar nuestros propios espacios educativos” (Fernando Santana, BP IMPA, entrevista en OSERA, 2012).

En el caso de los BP que se despliegan dentro de empresas recuperadas –IMPA, Chilavert, 19 de diciembre, por ejemplo- la autogestión y la interpelación al Estado también forman parte de las reivindicaciones políticas de las organizaciones sociales que los alojan.

“La autogestión es el principal principio reivindicativo de los espacios, autogestión de las organizaciones sociales, en esta relación de disputa e interpelación con el Estado” (Fernando Santana, BP IMPA, entrevista en OSERA, 2012).

La autogestión y la auto-organización se traducen en espacios de decisión asamblearios donde se pretende la participación de docentes y estudiantes; asambleas de profesores donde se definen acciones y propuestas pertinentes con el proyecto político-pedagógico. A la interna de los bachilleratos la autogestión significa una herramienta contra la reproducción de las lógicas y las relaciones de poder basadas en jerarquías. La autogestión les permite entre otras cosas modificar la cultura y la gramática escolar de las instituciones del sistema educativo formal y apuntar a un fuerte proceso de desburocratización dentro del mismo.

“Los primeros proyectos en torno a IMPA hablaban de formas de direcciones colegiadas, donde hay un equipo de compañeros que llevan adelante las tareas político-pedagógicas del proyecto, en ese sentido son los compañeros que sintetizan las decisiones colectivas que se toman como colectivo o que se definen

en el marco general de la CEIP” (Fernando Santana, BP IMPA, entrevista en OSERA, 2012).

Esta dimensión participativa proviene directamente del carácter de las organizaciones de base, vinculándose a un concepto perteneciente a la tradición de la educación popular, las “secretarías populares”, como forma de atender la necesidad de una administración alejada de todo burocratismo. El concepto se define de la siguiente forma:

“Necesitamos de la administración y esa administración da cuenta de la sistematización desde otra perspectiva de lo que significa el trabajo con los legajos docentes, estudiantiles, lo que significa la administración en la cual no hay un especialista sino un conjunto de compañeros que se ocupan y del cual participan (...) en todo caso lo que es un problema es la disputa con la burocracia ya instituida” (Elisalde, Comunicación personal, 2014).

En suma, se pone el acento en la participación como modo de cuestionar e interpretar lo que denominan “burocratismo”, siendo uno de los baluartes en esa lucha la importancia dada a la “asamblea” como núcleo central de cada bachillerato popular. La disputa con la burocracia instituida tiene puntos no negociables que se relacionan directamente con la especificidad de los BP.

“Nos pedían determinadas cosas, hay cosas que no las hacíamos, hacíamos aquellas que considerábamos pertinentes al funcionamiento de la propia escuela, tanto en intereses para los estudiantes como para los profesores” (Elisalde, Comunicación personal, 2014).

La radicalidad de estas escuelas se sitúa en el carácter de “trabajadores autogestionados de la educación pública popular” de quienes las impulsan, más aún cuando se obtiene reconocimiento en el marco del sistema educativo estatal. Desde estos principios y desde ese lugar se interpela y piensa en la transformación de la escuela pública:

“(...) tomamos nosotros todas las decisiones de lo que se hace en la escuela, de lo que se estudia, de la forma de organizarnos, en conjunto con los estudiantes, en coordinación colectiva en los espacios de asamblea, esa es nuestra radicalidad, pero lo interesante es que lo hacemos desde la educación pública y hoy en día reconocidos en el marco de la gestión estatal. Y por eso planteamos que éste es el camino para transformar esa educación pública que tiene un montón de puntos con los que nosotros no estamos de acuerdo” (MOI-CTA – CBPL, citado en GEMSEP, 2015).

Docentes y educadores populares sindicalizados

En los BP se defiende la formación docente y los saberes que se ponen en juego en dicha profesión. Esto los diferencia de ciertas tradiciones de la educación popular que consideran que cualquiera puede ponerse en el rol docente porque “todos aprendemos de todos”. De la tradición freiriana y gramsciana de la educación popular toman el hincapié en la formación sistemática y rigurosa y la reivindicación de la dimensión política que tiene el acto educativo. Los docentes que formaron el proyecto y que lo configuraron lo hicieron desde sus saberes y preocupaciones políticas. Se pensó en un bachillerato porque los inquietaba percibir la histórica marginación de las clases populares de la universidad y los niveles educativos superiores. Estos docentes estaban interesados en poder habilitar la palabra de las clases populares en la academia como forma de transformar las formas de producir conocimiento y socializar dicho conocimiento. El conocimiento se genera y se aprende colectivamente:

“con el compañero y en el aula y no sólo con el docente, el compañero el que tenés al lado y que va a decir algo que vos no habías pensado y que va a enriquecer tu propia mirada del mundo” (Laura Voboril, comunicación personal, 2014).

Surge entonces la pregunta sobre el “nombramiento” o “designación” de los docentes, aspecto que pasa a ser una cuestión delicada, vinculada a la definición autogestiva, el proyecto político militante y la relación con el Estado. Desde la Coordinadora se pelea para que los BP puedan elegir sus propios docentes, ya que lo importante no es “dar una materia” sino sumarse al proyecto político-pedagógico desde una mirada militante. Hasta el momento -en el caso de los BP reconocidos oficialmente

y con relación salarial con el Estado- los “nombramientos” se dan de hecho, el BP presenta el profesor que va a cubrir la materia a la Dirección de Adultos, con los papeles correspondientes, se aprueba y el docente comienza a trabajar y a cobrar su salario. La intención es que esta práctica quede establecida en la normativa de la Dirección de Adultos de la Ciudad de Buenos Aires (información obtenida en la visita a BP IMPA).

Un ejemplo de incorporación al bachillerato popular surge de la entrevista con Laura, docente y coordinadora en el BP IMPA. Su padre trabajó 20 años en la empresa IMPA, conoce la fábrica de antes del vaciamiento y del proceso de toma. Por otra parte, en 2010 conoció en Comunicación Social de la UBA a una profesora que estaba coordinando el bachillerato popular. Además ella también trabajaba en docencia en educación media y su perfil comunitario y militante la llevaría a involucrarse en el BP. Así funcionan las incorporaciones; y también a partir de coincidencias en cuanto a la concepción de educación popular que se tiene. Al momento de su ingreso el reconocimiento salarial se veía lejano. La gente se acercaba a la propuesta desde diferentes inquietudes. Por un lado, “estaban los que querían hacer algo diferente a la escuela tradicional”, por el otro, “los que se sentían que estaban haciendo un servicio a la comunidad”. Luego, el reconocimiento salarial introduce complejidades vinculadas a la relación con el Estado empleador. “El tema salarial hace que gente que por otro motivo no se quedaba, se quede”, sin embargo, el proyecto requiere de una dosis importante de militancia política lo cual parece “filtrar” en buena medida el tipo docente que se acerca al bachillerato popular.

Vemos entonces que en el BP IMPA y en general en los que abrió la CEIP la resistencia y la persistencia de la propuesta se relacionan fuertemente con la profesión docente. Muchos de estos educadores populares provienen del ámbito académico lo cual redundando en mayor producción teórica de su propia práctica, una praxis que permite seguir avanzando y proyectando.

“porque somos docentes, por el hecho de conocer la especificidad docente, por estar muy convencidos de que el camino es este, por tener otros trabajos que nos permitan sostener esto con esfuerzo militante durante 8 años” (Laura Voboril, comunicación personal, 2014).

Como trabajadores de la educación no renuncian a la larga tradición del sindicalismo docente en la lucha por condiciones de trabajo y salario digno. Para los

docentes de los bachilleratos populares que participan de la Coordinadora en Lucha el sindicato es aquilatado como la herramienta de lucha de los trabajadores organizados, encontrando coherencia entre sus reivindicaciones y la sindicalización. Confluye con esta postura la defensa de la formación docente como una especificidad. La sindicalización ha pasado por una primera etapa de integración a sindicatos de trabajadores de la educación como ADEMYS y UTE. Posteriormente se articularon movilizaciones con SUTEBA y en la actualidad se vislumbran nuevas posibilidades que consolidan esta decisión por lo sindical:

“Estamos lanzando la propuesta de un sindicato nacional de trabajadores de la educación popular, nos estamos animando a pensar una herramienta sindical propia, en ese marco porque entendemos que la cuestión por la trayectoria del marco sindical es totalmente válida, y también entendemos que hay particularidades sobre las cuales uno se tiene que poner a trabajar, bueno en ese marco, uno tiene también que ver, en ese recorrido de los 10 años, los avances que hubo, porque la verdad es que una de las últimas movilizaciones que hubo en el marco de la Coordinadora se pudo avanzar en una cuestión pendiente que fue la articulación con sindicatos docentes, como fue SUTEBA y otras instancias, así se caminó” (BP “Germán Abdala” (CTA)-CBPL, citado en GEMSEP, 2015).

Proyecto político-pedagógico y militancia por una educación pública popular

La labor político-pedagógica en un Bachillerato Popular no consiste en “cubrir horas” sino en dinamizar discusiones y debates desde un determinado proyecto político compartido y militando en pos de un movimiento pedagógico y político:

“En principio la militancia implica un compromiso que excede las horas de clase que se dan, implica una mirada de conjunto, la participación en espacios donde se definen los lineamientos, las acciones y las políticas a seguir que en este caso serían las asambleas de profesores y las asambleas con los estudiantes. Un compromiso que no corresponde solamente a dar las horas de clase, sino que implica una mirada de conjunto que entienda a este bachillerato que como parte de un entramado de otros bachilleratos. Creo que la militancia pasa por esas cuestiones, implica no pensar la clase como un espacio aislado, como un

compartimiento estanco, separado de las otras materias, sino parte de un proyecto global, el de la CEIP y el de los Bachilleratos Populares en su conjunto” (Fernando Santana, BP IMPA, entrevista en OSERA, 2012).

En líneas generales, los docentes de las escuelas nucleadas en la CBPL coinciden en considerarse como trabajadores de la educación que militan por la construcción de una educación pública popular. En el BP Germán Abdala creado en 2009 el proyecto educativo queda esbozado en forma de pregunta, haciendo hincapié en las dimensiones cotidianas y en la necesidad de satisfacer una demanda que no se vincula con lo político-militante. La experiencia tiene que funcionar como proyecto educativo para que se logre llevar adelante el proyecto político pedagógico, respondiendo a las problemáticas que enfrenta la educación de jóvenes y adultos:

¿Cómo pensamos que necesitamos instituciones educativas, proyectos políticos sociales territoriales y educativos que, para dar cuenta de las necesidades sociales, culturales, económicas, para lograr que jóvenes y adultos transiten el secundario, necesitan estructuras donde no solamente haya un docente con un título habilitante, sino que es un compromiso con generar instancias de trabajo, instancias de escucha donde vos tenés que reconocer sujetos y trayectorias educativas que todos conocemos, con madres, con trabajadores, con hijos, y cómo eso uno lo integra realmente para poder lograr un proyecto educativo que funcione? (BP “Germán Abdala” (CTA)-CBPL, citado en GEMSEP, 2015).

Cuando los protagonistas refieren a sus escuelas como “proyecto político pedagógico” están diciendo que se trata de espacios de transformación social. Desde el MOI y la CBPL, por ejemplo, esto se vincula no sólo con la idea de una “autoeducación” desde las organizaciones sociales sino también con una construcción que “interpela a la escuela pública”.

“Nosotros estamos de acuerdo en la defensa de la escuela pública porque estamos en contra de todas las políticas privatistas que avanzan sobre la escuela pública, y que plantean la defensa y el avance de la educación privada. Entonces estamos a favor de la defensa de la escuela pública, pero a la vez estamos a favor de su

transformación y a eso apuntamos desde los BP y a ese es nuestro proyecto político pedagógico” (MOI-CTA – CBPL, citado en GEMSEP, 2015).

Se pone el énfasis en la visibilidad de las experiencias de educación popular en el ámbito de la educación pública y estatal, como forma de demostrar que la transformación es posible, que la escuela pública puede cambiar. La cuestión central en este escenario gira en torno a si la escuela puede ser transformadora en el marco del Estado, que por esencia tiende a ser reproductor de las relaciones de poder y las desigualdades. Desde esta visión cuando el Estado cumple con su rol de garantizar el derecho a la educación, lo hace reproduciendo la ideología dominante, en cambio, la escuela pública popular cuestiona y problematiza la reproducción de las relaciones de poder.

La escuela pública popular se plantea como “una conquista de las clases en lucha o de la organización de clases y nunca será una donación del Estado capitalista. Es algo a conquistar y a construir y que está en disputa” (Laura Voboril, comunicación personal, 2014).

El recorrido de los reconocimientos y las tensiones con lo institucional

El proceso de surgimiento de los bachilleratos populares se relaciona con una demanda social (millones de jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo), con una dinámica “de abajo hacia arriba” que el Estado no puede controlar y con una capacidad de movilización muy importante de las organizaciones que articulan estas escuelas de jóvenes y adultos. En este sentido, la propia dinámica de creación y puesta en marcha de bachilleratos populares habría fortalecido la demanda por reconocimiento ante el Estado:

“habían estudiantes que se graduaban, estudiantes que cobraban becas y nadie estaba trabajando, nadie cobraba salario y funcionaba de hecho (...) entonces, ahora se tienen que hacer cargo de esta escuela y de la gente que viene todos los días a sostener esta escuela” (Laura Voboril, comunicación personal, 2014).

A su vez, se nos ha señalado la existencia de una dimensión estratégica en la adopción del formato tradicional de educación secundaria para adultos en Argentina (el CENS):

“Es el modelo que toma el bachillerato cuando se crea, también es estratégico, tomas algo, un diseño curricular que existe para que el Estado no tenga muchas excusas para rechazarte la propuesta” (Voboril, Comunicación personal, 2014).

El punto clave en esta estrategia es la “alternativización” hacia adentro, ya que el BP no hace “exactamente lo mismo” que dice el plan estatal. Se “alternativizan” las materias, el registro de asistencia, la mesa de examen, el trabajo docente con la pareja pedagógica. Se adopta una “cáscara” pero a la interna no se funciona de esa manera. Las tareas de coordinación de la escuela tienen que ver con el proyecto político-pedagógico, no son roles puramente administrativos y las dinámicas no son las de una escuela tradicional. Se entiende que lo burocrático es la manera que conoce el Estado de funcionar y que en cierta medida hay que “seguirle el juego a lo burocrático” ya que era imprescindible negociar -en primer lugar- la posibilidad de otorgar títulos oficiales. Por ejemplo al ser reconocidos por gestión estatal:

“si ellos necesitaban algo de información acerca de lo administrativo, de lo burocrático, simplemente tenían que pedirlo y nosotros se lo llevábamos” (Laura Voboril, comunicación personal, 2014).

Al parecer la existencia por fuera del Estado no estaba en los planes desde un principio. Una vez puestas a funcionar por las organizaciones populares el Estado debía hacerse cargo de la continuidad de las escuelas como garante del derecho a la educación, lo cual implicaría terminar reconociendo las especificidades de la propuesta (las parejas pedagógicas, los equipos de coordinación, etc.). Esta postura con respecto al vínculo entre el movimiento social y el Estado se basa en definiciones de gestión tomadas de Moacir Gadotti y Paulo Freire. Se entiende que la política pública debe dar cuenta de las iniciativas ya tomadas por el movimiento social y popular, dando de esta forma con el sentido de una política pública originada en un gobierno progresista⁷.

⁷ El concepto de “escuela pública popular” se encuentra en la obra compilada por Moacir Gadotti (1993), “Educación popular, crisis y perspectivas”, donde además podemos leer un artículo de Paulo Freire titulado “Alfabetización y ciudadanía” muy valorable desde la perspectiva de estos BP (en particular los de la CEIP), ya que Freire aporta ya no desde fuera del Estado sino desde dentro, tras la experiencia en el Ministerio de Educación de Sao Paulo. Como ejemplos se nos indicó que Paulo Freire armó el movimiento de alfabetización desde experiencias que ya existían. También en Argentina a principios de los años 1970 la DINEA armó el programa CREAR para adultos desde experiencias de organizaciones sociales en el campo de la alfabetización.

En este proceso han existido diferentes instancias de reconocimiento que no necesariamente se cumplen de igual forma para todos los BP, de hecho existen escuelas que todavía no han sido reconocidas oficialmente. Tomado como una dimensión de análisis este “circuito” de reconocimientos desde el Estado puede ser considerado como “parcial” y como un intento del Estado de “encontrarlos” en la institucionalidad vigente. En líneas generales, comienza en 2007 cuando el Estado los “ubica” en la Dirección que gestiona la educación privada, posteriormente pasan a una nueva modalidad que se denominó escuelas de gestión social. Los formatos ofrecidos desde el Estado fueron representando determinadas oportunidades como la posibilidad de otorgar títulos con reconocimiento oficial y el pago de salario docente. Finalmente los BP reconocidos por el Estado han entrado en la gestión estatal, como escuelas CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) o UGEE (Unidad de Gestión Educativa Experimental). De todos modos, queda claro que ninguna de estas figuras define a los bachilleratos populares.

Según expresa Roberto Elisalde (entrevistado en mayo de 2014) la cuestión de la institucionalidad “no fue un problema” para los bachilleratos populares de la CEIP, es decir, no se preocupaban por ver “dónde encajaban”. Si bien el Estado al comienzo los coloca en “privada” la especificidad de los BP no se corresponde en absoluto con una institución educativa privada: “no había patrón, eran cooperativas, se reivindicaba la escuela pública popular”. De hecho, se constituyen como “instancias de organización e interpelación de lo existente”. Elisalde lo explica del siguiente modo:

“Creo que en ese punto los bachilleratos populares cuestionan la norma porque surgen fuera de la norma y no buscan entrar en la norma, desde que se crearon hasta ahora. (...). Gestión social, en una época estaba de moda eso, estas son experiencias de gestión social. Para ellos, no para nosotros. Para ellos fueron de gestión privada ¿entendés? Para ellos son CENS” (Elisalde, Comunicación personal, 2014)

Las respuestas estatales a la existencia interpelante de los BP parecen ser pragmáticas y coyunturales. El Estado fue buscando en distintos formatos que tenía al alcance con la finalidad de “encontrar” o “encapsular” la especificidad de los BP. Precisamente, una de las preocupaciones que se vislumbra en la CEIP es la capacidad que tiene el Estado de rotular, nominar e instituir, si bien no parece haber consenso en la política de gobierno sobre cómo encuadrar el movimiento pedagógico de los bachilleratos

populares. Mientras se ponen en juego diferentes figuras institucionales como la “gestión social” o la asimilación con los CENS, estos bachilleratos se reivindican como “escuela pública popular y autogestionada”, es decir, un formato para el cual no existe institucionalidad vigente. La lucha es por entrar dentro del sistema público estatal pero manteniendo su especificidad. El objetivo político de los bachilleratos populares sería entonces la sanción de una ley que reconozca su especificidad como tales.

En este sentido, el reconocimiento salarial fue significado por la CEIP como el inicio de una nueva etapa para los bachilleratos populares, no tan marcada por lo reivindicativo sino por la definición del proyecto político-pedagógico al interior de las instituciones estatales (el sistema educativo, la Dirección de la EDJA), lo cual implica:

“empezar a definir allí, las relaciones para poder imponer en esta disputa, en esta interpelación al Estado, un proyecto político-pedagógico propio como organización, que es extensible y aplicable a todas las escuelas de adultos. (...) Es importante pensar a los bachilleratos dentro de la oferta del sistema educativo formal, porque hoy por hoy somos escuelas reconocidas por el Estado, pero autogestionadas por organizaciones sociales” (Fernando Santana, BP IMPA, entrevista en OSERA, 2012).

La lucha por una ley que reconozca los BP con todas sus especificidades se encuentra actualmente en el centro de los planteamientos de la CBPL:

“Entonces entendemos que sería muy interesante que en los próximos años pudiera haber una ley que reconozca, así como hoy se reconocen a las escuelas técnicas y al FINES, que se reconozcan también a los BP, a nuestro criterio dentro de la educación estatal, y mostrarle a la escuela pública que lo que nosotros llevamos adelante sí es una opción militante, pero que sí es una opción posible. Que funciona, que tiene egresados, que los docentes sienten que funciona, que es una experiencia real no solamente de militancia” (MOI-CTA – CBPL, citado en GEMSEP, 2015).

Quienes participan de la CBPL parecen coincidir en la reivindicación por una normativa que contemple la especificidad de las escuelas populares. No obstante, la dinámica de interpelación y negociación con el Estado implicó para estos BP desarrollar

la capacidad de “acomodarse” y aceptar provisoriamente las propuestas de institucionalización o intentos de encuadrar en lo preexistente que realizaba el Estado. También en este contexto se generaron diferentes miradas sobre la relación con el Estado puestas a debate en los ámbitos de discusión y plenarios de la CBPL:

“algunos hemos hablado de una co gestión con el estado, porque es verdad también que en el debate de la Coordinadora -y algunos compañeros hablarán también con otras miradas- se piense al estado como un lugar de interlocución. Pensando el reconocimiento estatal como escuelas y como trabajadores de la educación, ahora en Ciudad de Buenos Aires logramos avanzar en un punto muy importante, que estamos en el marco de la gestión estatal, de la dirección del adulto y del adolescente y nos han llamado UGEE, que es unidad de gestión educativa experimental, que es una nomenclatura diferente a la del CENS, a la tradicional” (BP “Germán Abdala” (CTA)-CBPL, citado en GEMSEP, 2015).

Finalmente, algunos vislumbran que el reconocimiento como Unidad de Gestión Educativa Experimental podría aportar el “marco normativo necesario” desde el cual construir “marcos normativos posibles” que instituyan la herramienta pedagógica de los bachilleratos y los equipos de coordinación populares en el seno de la educación pública estatal de adultos. Así podemos notar cómo los BP de la Coordinadora en Lucha se visualizan dentro del sistema educativo estatal y aportando a la educación pública desde la educación popular:

“sabemos que la ley de educación de 2006 establece la educación secundaria obligatoria desde el Estado, bueno eso es un buen desafío: cómo armamos propuestas educativas que den respuesta a esa situación, es un marco interesante en término de políticas públicas que nos permiten construir” (BP “Germán Abdala” (CTA)-CBPL, citado en GEMSEP, 2015).

La pregunta que surge en paralelo es ¿qué gana el Estado? ¿Cómo canaliza la dinámica que viene “de abajo hacia arriba? ¿En qué medida los bachilleratos populares podrían estar siendo funcionales a las políticas de contención y educación mínima que instrumenta el Estado? Según Roberto Elisalde, el Estado intenta canalizar pero los bachilleratos populares no resultan funcionales. El Estado no reconoce la especificidad

de estas escuelas ya que le sería imposible hacerlo y controlarlas. En síntesis: “no concibe la aceptación de distancias organizativas en el campo de la educación con autogestión”. Es decir, si los bachilleratos populares fueran funcionales a la política de gobierno existirían muchos más reconocidos por el Estado. Lo que el Estado no reconoce es el protagonismo de la organización popular en las instancias de lo público.

La CBPL ante la nueva política pública para la EDJA

En síntesis, el Estado fue reconociendo algunos bachilleratos populares pero a partir de la estructura escolar clásica, en la cual no tiene cabida la forma de organización de estas escuelas, basada en una estructura colectiva tanto en el trabajo de aula como en la gestión escolar. El tema de la normativa específica es fundamental en la demanda por reconocimiento que hace la CBPL. En Capital el reconocimiento oficial (sin normativa específica) y salarial fue mucho más fluido que en Provincia donde hubo un freno impuesto por la política educativa que impulsó el denominado programa FINES.

Desde la CEIP se interpreta que el gobierno responde al movimiento de los bachilleratos populares creando un plan focalizado de matriz noventista para mantener la iniciativa en materia de EDJA en manos del Estado y tratar de “diluir” lo que ya existe en el campo popular.

“Esto de que seamos útiles porque recibimos a los chicos que las escuelas tradicionales expulsan y que no quieren, que les servimos para tener matriculados estudiantes, tiene otra contrapartida que es que somos molestos también para el sistema y la prueba de que somos molestos es que salió FINES 2” (Laura Voboril, comunicación personal, 2014).

Precisamente, un cambio coyuntural relevante y varias veces referido en los documentos y entrevistas consultadas es el pasaje de un Estado sin política educativa para jóvenes y adultos a otro que tiene propuestas en cierto modo “compiten” con los bachilleratos en lo que tiene que ver con la matrícula y el otorgamiento de títulos oficiales. La propuesta de FINES no tiene nada que ver con lo que plantean y piensan quienes impulsan los BP, sin embargo se ven interpelados y el tema no está cerrado. A través de FINES el Estado dice presente en el territorio de las organizaciones sociales. Además el

programa viene armado de un discurso progresista que habla de la autonomía y de la participación del estudiante.

Desde la CEIP se entiende que se utilizaron documentos y fundamentaciones elaboradas por los bachilleratos populares para armar una propuesta que apuntara a la terminalidad y que les disputara la matrícula. FINES 1 surgió en 2005/06 en el marco de las nuevas leyes de educación. Esta primera modalidad se ve como una propuesta interesante. FINES 2 mantiene el carácter focalizado pero llega a niveles extremos de precarización de la educación del sujeto joven y adulto y de los docentes que trabajan en la EDJA. FINES es un programa mientras CENS -la propuesta tradicional- es una escuela, lo cual se ve como valorable, en especial el “enclave territorial”. En síntesis, las propuestas estatales para la inclusión educativa y la terminalidad al nivel de la EDJA comparten con los bachilleratos populares la ligazón con lo territorial:

“Se abren las comisiones en clubes, unidades básicas, sociedades de fomento, comedores comunitarios, en los lugares más ligados a lo territorial, entonces eso le permite a mucha gente poder hacerlo cerca de su casa, al igual que les es familiar, conocido, entonces les resulta muy interesante la propuesta” (Laura Voboril, comunicación personal, 2014).

Otro aspecto que resulta potencialmente interesante es la organización de las materias por proyectos, lo cual permite alejarse del diseño curricular fijado por el Ministerio de Educación. El interés está dado por la posibilidad de pensar una propuesta anclada en determinado contexto dando cuenta de un proyecto colectivo que atendería los intereses populares. Pero la propuesta de FINES “no es superadora de CENS, es degradadora de CENS, es degradadora también del trabajo docente”. En este sentido “FINES es algo que también disputa al bachillerato popular o que tensiona al bachillerato popular” (Laura Voboril, comunicación personal, 2014).

Para el caso del BP IMPA no caben dudas acerca de la claridad conceptual de su definición político-pedagógica, que los mantiene lejanos a las propuestas de terminalidad que ha implementado el Estado (“nosotros no somos un FINES, somos una escuela”) siendo FINES una “opción inaceptable”. Sin embargo, para otros bachilleratos populares FINES es una opción que los tensiona ya que parece “muy difícil competir en el territorio con una propuesta que les implica ir dos veces a la semana a los estudiantes”. Siempre existe la posibilidad de adaptarse, hacer más interesante y mejor implementada la

propuesta, postura que estaría configurando una “disputa por la matrícula” (Laura Voboril, comunicación personal, 2014).

La forma organizativa del BP IMPA responde al proyecto político-pedagógico de la CEIP lo cual funciona como un blindaje frente a las diferentes coyunturas (“no nos cambia la coyuntura). La fortaleza frente a los programas focalizados radica en la resistencia a degradar los aprendizajes, disminuir la carga horaria o perder la densidad conceptual de lo enseñado. El formato escuela se revaloriza como un espacio de socialización, de encuentro y de intercambio.

No obstante, se reconoce que otros bachilleratos de más creciente creación “se la están pensando”, lo cual les genera una tensión. De hecho, durante todo el año 2012 la discusión en la CBPL fue si se aceptaba o no el formato FINES. La gran mayoría de los BP que participan de la Coordinadora aún están luchando por el reconocimiento como escuelas, lo cual les valdría un reconocimiento directo de los títulos que emiten. Convertirse en FINES implica ser reconocidos “sería aceptar la propuesta y empezar a funcionar de esa manera”. Para el BP IMPA aceptar FINES se traduce no sólo en una baja de las expectativas del proyecto sino que tampoco se logra legitimidad, ya que se trata de un programa no de una escuela.

En 2014 se esperaba una reedición de la discusión ya que hubo algunos bachilleratos que prefirieron dejar el espacio de Coordinadora y aceptar la propuesta de FINES, urgidos por lo coyuntural. En las negociaciones con el gobierno de la Provincia de Buenos Aires se les estaba planteando a los BP la opción por FINES como propuesta de la gobernación para la educación de adultos. Desde IMPA la vacuna que te “inmuniza” contra las propuestas precarizantes de la educación de jóvenes y adultos es una vez más la organización, la lucha y la discusión político-pedagógica, además de la fortaleza que sienten tras sostener la escuela de forma militante, constatar el crecimiento de la matrícula y la graduación de los estudiantes. La lectura es la siguiente:

“uno no acepta cualquier cosa que te proponga el Estado. Sólo aceptas del Estado lo que te signifique un piso para abrir un nuevo escenario de lucha” (Laura Voboril, comunicación personal, 2014).

Capítulo 6

Otros espacios de coordinación de Bachilleratos Populares

El campo de los BP se caracteriza por la heterogeneidad de experiencias, no obstante, se destaca como una constante la referencia al Estado como interlocutor. Reconocimientos oficiales e “iniciativas autogestivas” se han establecido de forma tensa, reconfigurando prácticas y movilizand o diferentes concepciones de autonomía vinculadas a los proyectos político-pedagógicos. Tras la creación de los primeros BP y la posterior multiplicación de las experiencias se creó una “coordinadora” de carácter reivindicativo para presentar sus demandas al Estado. Tal como lo expresan Lazcano & Pedrozo (2011) el proceso de construcción de esta instancia colectiva implicó una “dinámica interna” productora de tensiones y reconfiguraciones.

De esta forma, fueron surgiendo otros espacios de coordinación a partir de la primera instancia gremial-reivindicativa denominada “Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha”. Los nuevos espacios de articulación fueron la Coordinadora del Oeste (actualmente Coordinadora por la Batalla Educativa) y la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios. En líneas generales, en la primer Coordinadora predominan los posicionamientos asumidos por la CEIP, en la segunda Coordinadora tiene gran influencia el BP Rodolfo Walsh del Sindicato de Canillitas de Morón, mientras la Red de Bachilleratos recibe su impulso por parte del MTR La Dignidad (actualmente Movimiento Popular La Dignidad).

6.1. Coordinadora por la Batalla Educativa (CBE)

También conocida como Coordinadora del Oeste, la CBE tiene su base en el trabajo territorial realizado por el sindicato de canillitas de Morón. Según la Revista El Diariero –órgano de prensa del SIVENDIA⁸- en octubre de 2014 el número de bachilleratos populares alcanzaba a 32, con más de 1.000 estudiantes, 270 docentes y, también, “trabajadores que asumen la tarea pedagógica desde su experiencia y conocimientos acumulados” (SIVENDIA, 2014). Estos BP manifestaron su afinidad con los gobiernos kirchneristas en el ámbito nacional y provincial, del cual consiguen una respuesta a sus demandas en 2010, al ser reconocidos como “*escuelas públicas*

⁸ Sindicato de Vendedores de Diarios, Revistas y Afines de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires.

municipales” y ser incorporados formalmente al sistema educativo de la provincia. Dicho convenio fue firmado en diciembre de 2010 entre la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (Mario Oporto) y la Secretaría General del Sindicato (Omar Plaini). El convenio fue presentado por la DGCyE como el ingreso formal de los “Bachilleratos Populares del Sindicato de Canillitas al Sistema Educativo bonaerense”. Se trataba de una “nueva, ingeniosa y popular manera de gestionar la educación” a través de las organizaciones sociales, lo que también fue definido como “un modelo de gestión comunitario”. Con la decisión ministerial el Estado procedía a “reconocer, legalizar e institucionalizar las formas (en este caso educativas) en que el pueblo se organiza libremente”. Este fue un acuerdo de cooperación donde las partes se comprometieron a desarrollar acciones conjuntas con el objetivo de consolidar la iniciativa (Batalla Educativa, 2010).

Podríamos afirmar que la postura de estos bachilleratos con respecto al Estado se plantea más cercana a la co-gestión, aunque defienden la autoorganización y dirección de sus escuelas. Sin embargo, siempre han apostado por su inclusión en el sistema de educación estatal, en este caso como CENS, que es uno de los formatos que tiene el Estado argentino para la educación de jóvenes y adultos, incluso valorando la posibilidad de oficializar BP a través del formato FinEs, que representa la nueva política estatal para la EDJA. Entienden la autogestión como libertad de decidir qué se hace con los recursos que da el estado, es decir, la propia administración y la elaboración de una propuesta donde los trabajadores se hacen cargo de su propia educación, según sus intereses:

“Nosotros llamamos “la batalla por la educación”, en términos muy generales, a la batalla en la que los trabajadores toman en sus propias manos la problemática de la educación y construyen una educación que intenta dar respuesta a los intereses de la clase trabajadora” (Yuchak, 2012).

El referente más destacado dentro de esta coordinadora es el BP “Rodolfo Walsh”, impulsado desde la Secretaría de Cultura del Sindicato de Canillitas como parte de una tendencia que –entendemos- trata de superar la lógica puramente sindical. También tiene una lógica nacional-popular que plantea la lucha de clases como una lucha contra la oligarquía y su modelo de país excluyente. El carácter popular de su disputa refiere a la conducción del proceso por parte de los trabajadores según sus propios intereses, teniendo por objetivo un país con justicia social. Para la CBE los BP también sirven como

herramientas de organización territorial-comunitaria. En este sentido, podría decirse que “juegan a dos puntas” ya que impulsan políticas sociales mediante la negociación con la administración pública a la vez que tratan de mantener los espacios educativo-populares por sí mismos (SIVENDIA, 2014).

Para los BP de la CBE la oficialización ha significado la incorporación al sistema público estatal de la provincia de Buenos Aires bajo el formato CENS, lo cual viene acompañado del reconocimiento salarial para los docentes, estando plenamente de acuerdo con esta disposición. No obstante, tomamos nota de algunas puntualizaciones sobre el hecho de que el salario considerado de forma individual no se corresponde con la valoración de la militancia como factor imprescindible para el desarrollo de las propuestas de educación popular. En este sentido, también se ha dado la discusión a la interna de la CBE sobre el carácter social del salario y la posibilidad de entenderlo como un aporte a la organización.

“La discusión que tenemos es que eso que el Estado reconoce y deposita bajo la forma de salario individual, nosotros lo entendemos como un recurso que es para toda la batalla educativa. Después la organización, el colectivo de compañeros decide y define cuál es el destino de esos fondos en función de las necesidades de la organización, ya sea en lo cultural, lo gremial, lo educativo, etc. Esto implica dar la discusión con cada docente que percibe este recurso bajo la forma de salario individual para que lo aporte a la organización de la batalla educativa. (...) Entonces, estamos de acuerdo con que el Estado reconozca el salario, nosotros como colectivo decidimos qué hacer con esa plata” (Yuchak, 2012).

Desde el punto de vista de la CBE los bachilleratos populares son “la pata educativa de una organización social y política que la excede”, es decir que el bachillerato popular no es una organización social y política en sí misma. Estos posicionamientos remiten a discusiones que se dieron en la coordinadora y trata de diferenciarse del proyecto de la CEIP como educadores e investigadores populares que articulan con movimientos y organizaciones sociales.

“Esta era una discusión de la Coordinadora. Nosotros decíamos que la política del bachillerato no sólo la definen los docentes y los estudiantes, nosotros la discutimos con los canillitas, con los laburantes, los militantes del sindicato, con la gente con

la que trabajamos en el territorio. Y a partir de ahí, definimos la política educativa. (...) Nosotros siempre entendimos que no éramos un grupo de docentes que articulábamos con los canillitas, nosotros siempre fuimos y somos parte del sindicato de canillitas, que se daba entre otras cosas una política educativa. Lo que hacemos no es articulación entre sectores, es una política orgánica desde un sector del movimiento obrero hacia todo el movimiento obrero y hacia el conjunto de la sociedad” (Yuchak, 2012).

En los bachilleratos populares “de canillitas” las escuelas populares se perciben como un actor más en la lucha por una educación pública que sirva a los intereses de los trabajadores. La noción de una clase trabajadora, formada en la educación popular y capaz de poner en práctica un plan político educativo en todas las escuelas es fundamental desde la óptica de la CBE. Además este plan educativo es una pata más de un proyecto general de país basado en el principio de “justicia social”, lo cual implica transformar el sistema exclusivo, expulsivo y opresivo que hace necesaria la existencia de la educación de jóvenes y adultos.

“No creemos que podamos cambiar el sistema educativo desde los bachilleratos populares. Por eso el reconocimiento está bueno porque nos permite discutir con otros actores de la educación pública. La educación la vamos a cambiar los laburantes con todos los actores de los territorios, con el barrio metiéndose en la escuela y definiendo políticas para la educación, los trabajadores de los territorios deben dirigir las escuelas de los territorios. Para eso debemos trabajar en fortalecer a todos los trabajadores, que se formen, que estudien. El plan político educativo –como parte de un proyecto general de país– lo tenemos que discutir y poner en práctica los trabajadores. Porque nadie lo va a hacer por nosotros. Una política educativa que sirva a nuestros intereses como trabajadores. Esto es para discutirlo con todas las escuela del país para ver qué educación necesitamos y queremos como país” (Yuchak, 2012).

Consideran que el “piso común” de los bachilleratos populares adscriptos a las diferentes coordinadoras es la construcción de “proyectos educativos de transformación social”. Al hablar de educación popular en el BP Rodolfo Walsh hacen hincapié en Freire y la idea de explicitar el carácter político de la educación. En este sentido la educación

popular apunta a la transformación de las relaciones existentes en oposición a una educación conservadora que trabaja por la reproducción de las relaciones existentes.

“La educación popular no son “técnicas de educación popular”, la educación popular no es cómo te sentás, qué dinámicas implementas sino cuál es el fundamento político de lo que estás haciendo. Que tiene que ver con lo que refiere Freire, con la explicitación continua del carácter político de la educación. Esto es lo que oculta la educación que Freire llama “bancaria”, que se presenta como neutral para la conservación de lo existente. Creo que es eso lo que tenemos en común con las otras experiencias de Bachilleratos Populares” (Yuchak, 2012).

Se trata de decisiones que han puesto a estas experiencias colectivas en tensión con lo institucional, con lo estatal, con lo sindical. La nueva coyuntura está dada por una serie de reformas que procuran efectivizar las leyes de educación a nivel nacional y provincial, quedando incluida en dichos cambios la educación de adultos.

Se entiende que existe un reconocimiento institucional de las experiencias ya que las nuevas propuestas estatales en educación de adultos toman prestado conceptos que forman parte de la discusión abierta por los BP. La Dirección de Educación de Provincia ha realizado un balance donde reconoce que las escuelas de adultos trabajan sin un plan unificado, que las propuestas no toman en cuenta la particularidad del sujeto adulto y la necesidad de trabajar en áreas de conocimiento. A partir de esto se interpreta el acierto de la propuesta de los bachilleratos populares.

“Lo que nosotros vemos, y los números lo muestran, es que toda la experiencia que hemos recorrido creo que todos los bachilleres, en estos años, con todas las diferencias que pueda haber en lo político, pero también en el aspecto más específico de lo pedagógico, lo que cada uno entienda como un proyecto de conocimientos liberadores, me parece que muestra un gran acierto en el diagnóstico que dio vida a los bachilleres y en el camino trazado y caminado, es decir; nosotros lo primero que veíamos en esta circular eran los conceptos textuales con los que hemos discutido oralmente y en papel con el Estado durante todos estos años. Incluso, no nos tomamos el trabajo, hay cosas más importantes, pero a algunos nos parece que puede haber oraciones textuales tomadas” (CBE, citado en GEMSEP, 2015).

Batalla Educativa realiza un balance positivo ya que consideran haber “aportado a la organización popular en pos de otra sociedad en su momento de lo educativo”. Entienden que las relaciones y discusiones con el Estado no los han debilitado ni “hecho retroceder”, logrando “aportar a una discusión”. Además, consideran que el Estado ha reconocido la “inserción territorial” de las diferentes propuestas. Desde esta perspectiva, el plan FINES se presenta como posibilidad para los bachilleratos populares, ya que se pueden otorgar títulos adoptando el plan pero sin modificar la especificidad del BP.

“Los FINES, si bien son un programa supuestamente único, en su aplicación después depende el uso de la correlación de fuerzas y la particularidad de cada territorio, de cada municipio. Y en esas experiencias nosotros en estos años hemos encontrado muchos compañeros trabajando en un sentido similar al del FINES. Incluso hay algún bachillerato que en este momento quedó afuera de la negociación por el reconocimiento y está otorgando títulos vía FINES sin cambiar nada del régimen de cursada que tiene el bachillerato, ni en reconocimiento de sus particularidades” (CBE, citado en GEMSEP, 2015).

La propuesta estatal se ve como una “oportunidad de trabajo en los territorios” y no se ve como una amenaza por dos factores: es un programa que “nace en crisis” y está claro que las experiencias los BP “siguen siendo las que más dan respuesta al proceso de la educación de adultos”. Además, el plan permite acercarse y trabajar con un sujeto docente que proviene de las clases populares.

Repensando las reivindicaciones en común desde este espacio se señala la facilidad para llegar a acuerdos “por la negativa” frente al Estado mientras se dificulta acordar en materia de propuestas desde la organización y lo comunitario. Esta dificultad para articular las diferentes coordinaciones de BP tiene que ver con distintas concepciones acerca del proceso general de la experiencia como movimiento pedagógico.

“Nosotros entendemos que eso es lo que hacemos en el día a día, tratamos de generar organización territorial comunitaria, organización de base, teniendo siempre una meta presente, que es: la educación de adultos, secundaria y primaria de adultos, tiene que seguir siendo una anomalía y la tenemos que tomar como tal, así como el analfabetismo, es decir, tenemos que ponernos de acuerdo en cómo

podemos erradicarlo, no en cómo podemos sostenerlo en el tiempo” (CBE, citado en GEMSEP, 2015).

En cuanto a la tensión entre autonomía e institucionalización en Batalla Educativa consideran que no han tenido problemas con el mantenimiento de la autonomía.

“No conocemos ninguna experiencia que hayamos tenido que cerrar, bajas las persianas, por las demandas que pudieran hacer funcionarios estatales. Es decir, todos hemos tenidos una inspectora diciéndonos que los centímetros del piso no son los que marca la normativa, y todos le hemos invitado un café y le hemos invitado a discutir algo en serio. O discusiones más crudas y más duras, pero que a nadie le han modificado” (CBE, citado en GEMSEP, 2015).

Sin embargo, un aspecto señalado sobre el pan FINES es la apropiación del discurso de la educación popular por parte del Estado.

“Sobre los FinEs creo que todos marcaron esta idea de un avance concreto, una política concreta del Estado que antes no tenía para esta población de jóvenes y adultos; distintas caracterizaciones sobre si es o no un avance esta reforma de Adultos; pero efectivamente todos reconocemos y vemos que el Estado se está apropiando del discurso de la educación popular en general, y de los bachilleratos en particular. Casi todos los documentos del FinEs o la reforma de Adultos tiene referencias explícitas o implícitas a Paulo Freire o, como decía Claudio recién, parece robada de las frases que le tirábamos en la cara a los funcionarios en el 2005, 2006 o 2007 para plantear nuestras experiencias” (Moderador en GEMSEP, 2015).

6.2. Red de Bachilleratos Populares y Comunitarios (RBPC)

Las organizaciones sociales y territoriales que nuclean sus proyectos políticos-pedagógicos en la RBPC⁹ entienden que el sentido de dichas experiencias está dado por

⁹ Los Bachilleratos Populares que la componen son: América Libre –grupo de educadores populares-; Escuela Libre de Constitución –grupo de educadores populares-; La Pulpería – Organización Territorial La Pulpería/Agrupación estudiantil Prisma; Independencia – militantes independientes y Agrupación PISMA; Bajo Flores –educadores

el contexto barrial, territorial y comunitario en el cual se desarrollan. Defienden una concepción distinta sobre el vínculo que los BP deben tener con el Estado, tal vez más anclada en la matriz autonomista de los movimientos sociales argentinos o en la vertiente de las asambleas populares, pero sin renegar de dicha relación si no que se mantienen alerta “frente a las formas concretas de ese vínculo y sus consecuencias en términos de autonomía” (Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, 2013).

En un documento de 2011 los BP de la Red se posicionan en defensa de la educación pública pero “sin renunciar a una crítica profunda”. En este sentido, rechazan los intentos privatizadores de las políticas neoliberales en educación, los cuales vinculan con el “macrismo” en el gobierno de la CABA. Pero, al mismo tiempo, se afirmaban en una apuesta diferente:

“la construcción de proyectos autónomos de las instituciones del sistema educativo formal, que puedan ampliar la noción de lo público más allá de lo estrictamente estatal, encarnándose en ámbitos y espacios comunitarios, que permitan contemplar e incluir los deseos, aspiraciones, propuestas y saberes de los sectores populares organizados” (Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, 2011).

Quiénes desarrollan estas escuelas populares entienden que la incorporación de los BP a la órbita estatal implicaría la imposición de docentes, de planes de estudio y de una organización estatal burocratizada, habilitando la reproducción de las relaciones de poder tal como lo hace la educación tradicional. La postura de la RBPC se enarbola como una defensa de la especificidad del proyecto político-pedagógico: organización colectiva, horizontalidad en la toma de decisiones, educación popular, militancia social, prefiguración de relaciones anticapitalistas y antipatriarcales. Definen sus experiencias educativas como proyectos autónomos basados en la “educación popular comunitaria”, es decir, pública pero no estatal. Es importante tener en cuenta que los bachilleratos de la Red no consideran viable la posibilidad de subvertir el orden establecido desde dentro del sistema, aceptando sus reglas, por lo cual rechazan cualquier incorporación al sistema educativo formal. Aunque saben de la importancia que tiene otorgar títulos oficiales para poder ampliar la experiencia. Consideran de suma importancia la autonomía que les permite desarrollar una “educación transformadora” que apunta a la construcción de

populares y vecinos autoconvocados-; La Dignidad, Barracas al Sur y Villa Crespo –Movimiento Popular La Dignidad.

poder popular en el territorio de militancia, con el objetivo de generar espacios contrahegemónicos.

“Por eso defendemos la autonomía de nuestros proyectos para definir colectivamente la forma de organizarnos, la manera horizontal en la que tomamos decisiones, los contenidos pedagógicos que consideremos relevantes, a la vez que cambiantes, en función de las necesidades de la comunidad y del grupo, la elección de lxs educadorxs populares, la definición de nuestras prioridades pedagógicas y políticas, y todos los demás elementos que hagan falta para construir una educación transformadora, que simultáneamente contribuya a la construcción de poder popular en nuestros territorios de lucha. Estas prácticas y estas formas anticipan otros modos de relación que antagonizan con las estructuras jerárquicas dominantes y con los objetivos explícitos e implícitos de la educación pública tradicional, a la vez que apuntan a la modificación integral de la sociedad, teniendo como horizonte trascender el capitalismo” (Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, 2011).

Veamos cómo se plantea la postura de la Red a partir de las declaraciones de tres integrantes pertenecientes a los siguientes BP: “Bajo Flores” (autónomo), “Villa Crespo” y “Villa Soldati” del Movimiento Popular La Dignidad (MPLD).

El BP “Bajo Flores” no pertenece a una organización superior. Los militantes que lo articularon procedían de un BP en Villa Fiorito. En sus planteamientos ocupan un lugar relevante las nociones de “poder popular”, “autogestión” y “autonomía de lo estatal”. También se consideran autónomos con respecto a las propuestas político-partidarias.

En primer lugar, diferencia a los bachilleratos populares de acuerdo con los posicionamientos respecto del Estado y a cómo se concibe la militancia en el territorio. Desde su perspectiva los bachilleratos de la Coordinadora del Oeste “tienen más la idea de ser la mano del Estado allí donde todavía no llegó por distintas cuestiones”. En cuanto a la CBPL destaca la idea de “escuela pública popular” como forma de continuar en el marco de la educación pública. Se interpreta que los bachilleratos de la RBPC se abrieron de la Coordinadora porque *“tienen un proyecto orientado más a lo territorial o comunitario y no tanto hacia a lo educativo. El foco de atención está en otra cosa. Vemos en los grupos que impulsan estos Bachilleratos como dispositivos de intervención assembleario. Por lo tanto, no dejan de ser dispositivos educativos”* (González, 2012).

En cuanto a las características político-ideológicas del BP Bajo Flores se destacan el asambleísmo, la horizontalidad y el anti-capitalismo, aunque se señala que al interior de las asambleas de los bachilleratos y en la RBPC no existe una tendencia político-ideológica clara o “fácilmente legible”. El surgimiento de la Red no sólo respondió a una lucha reivindicativa sino que también se pensó desde una perspectiva político-pedagógica, es decir, como “un espacio de articulación de experiencias de EP” que dan la lucha “desde la educación popular” y no en la “escuela pública”. En ella se insiste en la valoración de los ámbitos de “base territorial”, en los recorridos distintos y en la diversidad de las organizaciones.

Es complicado, porque en la Red coexisten diversas organizaciones por lo que hay posicionamientos muy distintos que tienen que ver la evaluación de la coyuntura, de los contextos entre las organizaciones, va dependiendo. Esa heterogeneidad, no hace a un posicionamiento sencillo de hilvanar, incluso al interior de las asambleas de los bachilleratos tampoco hay una cuestión políticamente clara, en el sentido, de una tendencia ideológica particular” (González, 2012).

Por lo tanto, la Red de BP también es un ámbito heterogéneo en cuanto a territorios, organizaciones y prácticas de la educación popular. Precisamente en el BP Bajo Flores señalan la educación popular de Paulo Freire como un sustrato común a todos los bachilleratos, criticando la denominada “educación bancaria” y apostando por una transformación de la misma a partir de la “utilización” de pedagogías críticas.

“Quizás lo que tengan en común todos estos bachilleratos es cierta crítica a la escuela bancaria, que está presente en toda lo que sea escuela formal sea de gestión pública o gestión privada. Desde ahí existe un ánimo de transformar la educación. Si bien en algunos casos es prioritario este intento de transformación y en otros casos no es tan prioritaria, es más indirecto” (González, 2012).

Otro aspecto en común en los BP de la Red parece ser la apuesta por la asamblea como forma organizativa y expresiva de un poder popular capaz de “gestionar” diferentes ámbitos de la vida comunitaria.

“Creo que hay una cosa que todos apostamos a la asamblea como forma organizativa, el empoderamiento popular, demostrar que el pueblo organizado puede gestionar no solamente fábricas sino una escuela, una salita, todos los ámbitos de la vida comunitaria. Eso se puede hacer desde abajo con horizontalidad. Creo que es esa es la puesta que estamos haciendo que podemos poner en común de los bachilleratos. Los bachilleratos son una expresión de un experimento de gestión popular asamblearia en educación. La asamblea entre iguales, entre pares, por consenso sin votación, con mucho trabajo, con mucha discusión. Pensamos que así se puede coordinar los distintos aspectos que regulan a una comunidad” (González, 2012).

La autogestión en el BP Bajo Flores también se relaciona con el espacio asambleario como forma de tomar decisiones de forma participativa entre profesores y estudiantes. El principal tema en esas asambleas parece ser qué recursos se necesitan, cómo conseguirlos en el territorio y la propia planificación de actividades con ese fin. Precisamente, la experiencia se auto-financia en gran medida con actividades en el barrio y coordinando con otras organizaciones (ferias americanas, festivales, venta de comida), aunque también reciben donaciones de personas o comercios.

“Quizás, la principal fuente de ingresos sea la participación en el Corte Cachengue, en la Casona de Humahuaca. Hay dos cortes por año, en los cuales coordinamos con otras organizaciones y cocinamos lo que nos permite el grupo que organiza el corte. De esas ventas dos veces por año nos financiamos todo el año. Con eso pagamos el alquiler por mes y compramos materiales para trabajar. Después en cuanto a lo que son necesidades más cotidianas, las resolvemos con actividades más chiquititas, que impliquen menos desgaste, como ferias americanas y festivales en alguna placita del barrio aunque se recaude poco, nos sirve para comprar materiales. Recibimos donaciones de personas o de algún comercio también. A través de un comedor gestionamos una merienda, como funcionamos a la tarde. Esa es otra ayuda. Para las cosas inmediatas, las resolvemos entre todos ahí mismo. A veces vendemos comida en la Feria independiente de libros. En estas actividades participamos tanto estudiantes como docentes, participamos todos en todas las instancias de la organización de las actividades” (González, 2012).

El espacio asambleario y la militancia territorial adquieren centralidad en la propuesta del BP Bajo Flores, habiéndose creado un neologismo para referirse a quienes participan de las reuniones pedagógicas y de las asambleas en plano de total horizontalidad: *dociantes*. Cada día de la semana está dedicado a un “área” temática diferente, coordinada por un equipo de dociantes que se reúne previamente (de lunes a viernes respectivamente: arte; autogestión y organización asamblearia; historia latinoamericana y argentina; pensamiento abstracto; género y corporalidad).

La autogestión económica es relevante no sólo porque les permite mantener la autonomía sino también porque genera instancias de reunión y planificación. No obstante, se señalan algunas desventajas vinculadas a los altos niveles de compromiso y militancia que necesita la organización, así como la incertidumbre y precariedad que puede implicar la autogestión económica.

“Por ahí, algo que viene gratis no ayuda mucho en la organización. Sentimos que autogestión económica y de varias cosas nos ayuda porque nos implica reunarnos, juntarnos, a usar la imaginación, intercambiar opiniones, pareceres, ponernos en común en un plan. Ese plan si la guita viene de arriba no lo tenés, no tenés esa excusa para reunirte, planificar. Esa es una ventaja. La otra es que vos te autogestionas según tus necesidades que tenés en ese momento. (...) A veces autogestionarte, la desventaja es mucho trabajo, mucho tiempo, mucho compromiso, responsabilidad. Nosotros lo hacemos a través de la militancia. Económicamente, no es lo más rentable para hacer. No tenés nada asegurado de un mes al otro, también te puede pasar que la actividad se suspenda porque llueva, hay muchos riesgos, y eso puede complicar a la organización” (González, 2012).

Varios BP nucleados en la RBPC pertenecen al Movimiento Popular La Dignidad (MPLD) y surgen a partir de la militancia territorial del movimiento en villas, asentamientos y barrios del gran Buenos Aires. Veamos dos ejemplos que también expresan la postura de como “Red”. El Bachillerato Popular “La Dignidad” de Villa Soldati se creó en 2007. Nuevamente nos encontramos con espacios previos de discusión y participación barrial donde se va manifestando la necesidad de un bachillerato para jóvenes y adultos que no han finalizado los estudios secundarios. Se define como “un proyecto de educación popular, comunitario, participativo y liberador”, siendo el espacio

asambleario para la toma de decisiones un a instancia clave, que procura aportar a la construcción democrática no solo a la interna sino también en el barrio. La educación popular se define a partir de la participación de la comunidad en las decisiones sobre la educación que quiere.

“La educación popular es un proceso que busca estimular al estudiante a preguntar, a criticar, a crear; que se propone la construcción de pensamiento crítico, que pueda contribuir a una vida libre y autónoma, articulando el saber del estudiante como punto de partida con el saber académico” (Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, 2013).

El BP no recibe ningún tipo de subsidio, los recursos surgen del aporte de quienes participan y una serie de actividades barriales como las mencionadas para el caso del BP Bajo Flores (rifas, festivales, venta de comida, etc.). La noción de autogestión se identifica con esa capacidad de construir, sostener y modificar cotidianamente el espacio político-pedagógico.

El BP “Villa Crespo” surge a principios de 2009 en un local del MPLD. En su propuesta educativa también se desarrollan conceptos vinculados a lo que denominan “educación popular y comunitaria”, apoyada en la noción de que “todos y todas tenemos saberes y conocimientos relevantes que provienen de la experiencia de vida de cada unx”. Colaborando con la formación de subjetividades políticas, críticas y activas, esta educación se plantea al servicio de la organización colectiva y la transformación social.

Estos BP rechazaron la relación salarial con el Estado –aspecto central en la CBPL- como forma de eludir las “tensiones” de la institucionalización y defendiendo su concepción diferente de “lo público”, ya que consideran estar impulsando políticas públicas surgidas desde el ámbito comunitario o a partir del “poder popular” construido en el territorio.

“Esta decisión que tomamos hace algunos años tuvo que ver, sobre todo, con pensar un poco las tensiones en las que se iban a ver atravesados nuestros proyectos en relación a la institucionalización, en relación al vínculo con el Estado. (...) tiene que ver también con otra forma de pensar lo público, que tenemos desde la Red de BP, ampliando con nuestras experiencias de EP, ampliando el concepto de lo público más allá de lo estatal. Pensamos que nuestras experiencias de EP, de

BP, nuestras construcciones conllevan o van de la mano de pensar lo público ligado a lo comunitario que sigue siendo público, son políticas públicas las que llevamos adelante día a día con nuestras experiencias, aunque no son políticas públicas estatales” (BP “Villa Crespo” (MPLD) – RBPC, citado en GMSEP, 2015).

En la RBPC el rechazo al salario docente se hace en relación a la autonomía del proyecto político pedagógico. Se pensó que el Estado iba a proceder de forma paulatina con la institucionalización de los BP, horadando aspectos sustanciales que hacen a la especificidad de las experiencias de educación popular, “como el aspecto esencial autónomo contra hegemónico” de los bachilleratos de la Red. Consideran que ellos no están “afuera del Estado” sino “en un proceso de tensión con el Estado”. Una de las formas en que se piensa puede darse el avance del Estado sobre las escuelas populares es mediante la introducción de jerarquías en lo formal y en lo administrativo.

“Asumir una planta orgánica funcional con una estructura jerárquica semejante a la escuela pública tradicional y nosotros sentíamos que eso era un avance en la institucionalización y en la reglamentación que no estábamos dispuestos a asumir. Y también con esta diferencia que asumimos en ese momento y que quizás hoy es una diferencia, que siendo que construimos escuelas desde abajo, desde las organizaciones sociales, no teníamos una vocación de introducirnos en la escuela formal” (RBPC, citado en GMSEP, 2015).

Para la RBPC el salario es la forma en que el Estado concibe su relación con quienes trabajan en la educación formal. Prefieren la idea de “subsidio” en la cual el Estado aporta recursos y la organización decide cómo utilizarlos. De esa forma se genera una instancia de discusión, que además incluye a todos los actores del espacio educativo en su cualidad de trabajadores y militantes. Esto implica reconocerse como “laburantes conformando un espacio de autoeducación” que en este caso particular toma la forma de un bachillerato popular.

“No creo que la única posibilidad de ese dinero que viene del estado en forma de salario, sea aceptarlo y que lo cobre un compañero, o no aceptarla, digamos me parece que el estado te da la guita en forma de salario porque así es como lo concibe, pero nosotros como unidades políticas educativas podemos decidir qué

vamos a hacer con esa guita. Como definimos muchas veces con guita que viene a manera de subsidio o a manera de la guita que juntan los compañeros en un bingo cuando cortan la calle y festejan algo, porque esa guita sí discutimos, pero con la guita que viene en forma salarial solo encontramos dos salidas, o cobrarla y reconocernos como nuestra propia fuerza de trabajo como educadores, o rechazarla por completo” (RBPC, citado en GEMSEP, 2015).

La “lucha por los títulos” ocupa un lugar central, así como la preocupación por cómo sostener cotidianamente los espacios de bachillerato, cuestión esta última que dificulta las instancias de articulación entre los propios BP de la Red y con otras organizaciones, así como poder pasar a una fase de lucha por la oficialización de los bachilleratos que están en Provincia. En la Red de BP se apuesta por una multiplicación de estas experiencias de educación alternativa.

“Si nosotros apostamos y pensamos a la multiplicación de los BP como experiencias contrahegemónicas de educación popular desde las organizaciones sociales, como espacios de construcción de poder popular, como experiencias educativas prefigurativas de esa educación distinta que queremos para nuestra sociedad, apostamos a que ese tipo de educación se multiplique y como Red dar respuesta a la lucha por la oficialización de estas escuelas que funcionan en otras provincias, con políticas y coyunturas tan distintas, en territorios tan distintos, se vuelve una dificultad importante” (BP “Villa Soldati” (MPLD) – RBPC, citado en GMSEP, 2015).

Los bachilleratos de la Red, si bien encuentran interesante la disputa en el ámbito de la educación formal que dan las organizaciones sociales, se han propuesto crear su “propia educación”, una educación alternativa y popular, espacios que no pueden ser suplantados por una política pública para la educación de adultos proveniente desde el Estado. La transformación de la escuela pública estatal no parece formar parte de las intencionalidades de los militantes vinculados a la RBPC, al menos no con la centralidad planteada por la CEIP y la CBPL. Se valora el intento de cambiar la educación pública desde las organizaciones populares pero la lucha desde dentro del sistema se considera imposible, ya que inevitablemente se perdería autonomía frente al Estado, que además tiene la capacidad de “estandarizar” los diversos proyectos. En este punto debemos tener

en cuenta que la diversidad es un carácter del campo de los bachilleratos populares muy valorado por La Red.

“Transformar desde otro lugar, una transformación no ministerial, sino desde un lugar del poder popular, surgido de fábricas recuperadas, de organizaciones autogestivas, de cooperativas, me parece muy interesante. Lo que a mí me lleva a dudar de eso, es que al introducirte al sistema para lograr inocularle esos, el sistema te va obligando a ceder un montón de cosas, paulatinamente, sin que te des cuenta, primero cedés el nombre, cedés por cobrar esto, que no podés colectivizar ciertas cuestiones, la guita, los cargos vienen con nombre de alguien” (González, 2012).

En cuanto a la tensión entre institucionalización y autonomía, en la Red de BP se preguntan sobre las disputas que “se abren y se cierran” con los procesos de institucionalización y qué problemas se les plantean a los BP en lo que respecta a la autonomía.

“(…) en qué sentido se vio afectada la autonomía de los bachilleratos que asumieron esa institucionalización, y en qué sentido, cuando nosotros como Red decidimos no aceptar algunos de los condicionamientos de la institucionalización estatal para preservar nuestra autonomía, en qué sentido nuestra autonomía molesta a las relaciones de poder, en qué sentido nuestra autonomía molesta a las formas jerárquicas de la educación, en qué sentido nuestra autonomía molesta a las múltiples formas de opresión que existen en esta sociedad” (BP “Villa Soldati” (MPLD) – RBPC, citado en GMSEP, 2015).

Los posibles vínculos con el Estado se realizan valorando la autonomía del proyecto político y sobre todo del proyecto político pedagógico. La mayoría de los BP que forman parte de la Red están ubicados en Ciudad de Buenos Aires, contando con reconocimiento y títulos oficiales. En los últimos años también se han preguntado por cómo articular sus luchas desde la educación popular con las que se dan en la escuela pública estatal.

“Sin dar una respuesta acabada sobre cómo llevar adelante esas luchas, qué implica eso, sí empezamos un poco a preguntarnos qué tienen que ver para nuestras experiencias de EP que surgen desde otro lugar, que surgen desde abajo, desde organizaciones sociales, qué vínculo podemos tener, qué tipo de articulación con luchas que se vienen dando en el marco de la escuela pública, no solamente la sindical sino las luchas con quienes están organizadas y organizados en el marco de la escuela pública y que la están peleando, y cómo podemos articular, encontrarnos, interpelar a esa escuela. Esa es una pregunta que venimos teniendo en este último año, sobre todo también en este contexto de avance del macrismo en la Ciudad de Buenos Aires, pensando en esta coyuntura” (BP “Villa Crespo” (MPLD) – RBPC, citado en GMSEP, 2015).

Pero la lucha por “tener sus propios títulos” que impulsan las organizaciones que desarrollan estas experiencias encuentra trabas y dificultades en el Estado y su burocracia. La nueva coyuntura lleva a rever la situación de fragmentación y a repensar las cuestiones en común, por ejemplo, ante la nueva política educativa para adultos. Esta nueva posibilidad de articular fuerzas se plantea en términos reivindicativos y estratégicos.

“Y también, me parece que el desafío de la articulación es más allá de lo reivindicativo, más allá de la relación con el estado, me parece que tenemos que pensar en superar la fragmentación sobre todo en términos estratégicos, como espacios de educación popular, como espacios de educación transformadora, revolucionaria, como espacios de construcción autogestiva, de una educación distinta, tenemos que poder pensar que no pueden aunarse las experiencias de educación popular a lo largo del país en principio, quizá trascendiendo la identidad como BP, porque nuestra identidad como BP nos lleva a que reivindicativamente tengamos diferencias porque construimos con algunas diferencias, ahora si pensamos en trascender esa identidad como BP y nos pensamos como experiencias de educación popular, crítica, transformadora, prefigurativa de otra educación posible, creo que el desafío que tenemos es generar espacios de articulación más amplios que nos excedan y que nos permitan tender puentes con otras experiencias” (BP “Villa Soldati” (MPLD) – RBPC, citado en GMSEP, 2015).

Capítulo 7

Comparando los nucleamientos de Bachilleratos Populares: modelos de autonomía, referencias al Estado y relación movimientos social-educación popular

En este capítulo recurrimos a una estrategia comparativa para poder clarificar las diferencias que se establecen entre las agremiaciones de bachilleratos populares. Suponemos que las “escuelas” que pertenecen a cada articulación reivindicativa coinciden en lo esencial de sus propuestas, no obstante, los protagonistas destacan el carácter diverso de las coordinadoras/red de BP. Tomadas como “grandes paraguas” y recuperando los conceptos presentados en nuestro marco teórico podemos identificar las mismas con diferentes “matrices socio-políticas” que se encuentran presentes en el mundo de las organizaciones y movimientos populares argentinos (Svampa, 2010).

Tanto en la CBPL como en la RBPC podemos encontrar rasgos de lo que Svampa denomina “nueva narrativa autonomista”, aunque este discurso es más radical en la última, ya que en la coordinadora se prefiere hablar de “autogestión”, remitiendo a la tradición autogestiva en el marco del movimiento obrero y popular. El fenómeno de que los BP surjan en y desde organizaciones y movimientos sociales nos habilitaría a considerarlos como una expresión de la “nueva izquierda” o “izquierda autónoma”, principalmente porque para la articulación de un BP es imprescindible el desarrollo de una “lógica de construcción territorial” vinculada a la autogestión de emprendimientos productivos o al trabajo comunitario. Tal vez el elemento diferenciador esté en la impronta movimentista vinculada a la experiencia piquetera de las organizaciones de bachilleratos populares que conformaron la RBPC. Ellos rechazan la relación salarial con el Estado prefiriendo administrar los recursos que eventualmente se le puedan arrancar al mismo. En este sentido se consideran “militantes” de la educación popular en el territorio, en las comunidades. En cambio en los BP de la Coordinadora en Lucha los docentes se plantean como “trabajadores de la educación”, por lo cual no sólo reclaman el salario sino que también se sindicalizan. En este gesto hacen coincidir dos tradiciones históricas: las luchas de los docentes sindicalizados en el marco de la educación pública y las experiencias de educación popular autogestionada surgidas en el seno del movimiento obrero de raigambre socialista o anarquista.

En cuanto a la CBE respondería a una matriz nacional-popular, ya que sus BP dan importancia a la organización de las masas, encuadradas en la idea de nación y defendiendo un Estado que redistribuya la riqueza de forma conciliadora. Podemos

distinguir un proyecto nacionalista revolucionario donde la noción de pueblo juega un rol fundamental, donde las masas trabajadoras se dan su lugar y deciden llevar adelante su auto-educación según sus propios intereses, pero arriesgan la autonomía frente a la posibilidad de ser tutelados por el Estado populista. No se plantea un “espíritu de ruptura” con el capitalismo, en todo caso, un mejor posicionamiento de los trabajadores en la correlación de fuerzas del sistema vigente. La idea sería construir capital militante para fortalecer el Estado redistribuidor y conciliador. Aprovechar la experiencia autogestiva de las organizaciones de la clase trabajadora para modificar los aparatos estatales.

Los BP de la Coordinadora en Lucha se vinculan con la institucionalidad estatal anteponiendo la capacidad de auto-gestionar sus propios espacios educativos, aspecto que se traduce en lo que se denomina “auto-organización frente al Estado”. Interpretan la dimensión estatal como “arena de lucha”, procurando recuperar el “carácter contradictorio del Estado como instancia de lucha política” y como lugar de interlocución. La idea es entrar al Estado para continuar interpelándolo. En este sentido, conciben lo público vinculado a lo estatal pero destacando el protagonismo de la organización popular en la definición de las políticas públicas. Su relación con el sistema educativo se plantea en términos de “incorporación” pero a partir del reconocimiento de su proyecto político-pedagógico. Dicha incorporación a la órbita de lo estatal se percibe en términos de “disputa”, “interpelación”, “confrontación”; también se reconoce que desde lo estatal existe un intento de “encuadrar” los BP en las lógicas burocráticas del Estado, además de que las formas de reconocimiento que se han dado son parciales. No obstante, entienden que el ingreso al sistema público estatal se traduce en nuevas instancias de organización e interpelación.

En lo que respecta a los BP nucleados en la CBE, podrían ser considerados como “heterónomos” del Estado, o para ser más exactos, del gobierno kirchnerista¹⁰, al cual han sido afines sin que la autonomía haya sido un aspecto a problematizar. No obstante, podrían surgir tensiones relacionadas con la reivindicación de la autogestión que también forma parte de los aspectos organizacionales de estos BP. Para ellos el Estado es un lugar donde se mide la correlación de fuerzas sociales, teniendo que “disputar” y ganar espacios en el mismo. También piensan lo público vinculado al Estado, entendiendo que la política pública debe ser definida por los trabajadores según sus intereses. Al respecto, estos BP han sido “incorporados formalmente” al sistema educativo provincial, ya que no se estaría

¹⁰ Por ejemplo, el Movimiento Evita y el Sindicato de Canillitas.

impidiendo el desarrollo de su proyecto político-pedagógico. Desde la CBE se valora dicha inclusión como un “reconocimiento institucional”, como una muestra de que han logrado ocupar parte del espacio estatal.

En la RBPC la perspectiva autónoma con respecto al Estado, los partidos políticos y los sindicatos adquiere un carácter mucho más radical en comparación con la CBPL y absoluto con respecto a la CBE. Aparentemente tienen una visión “instrumentalista” del Estado, percibido como “aparato monolítico de dominación”, colocándose por fuera y enfrentados al mismo. De ahí que se piensen teniendo un desarrollo autónomo de las instituciones del sistema educativo, concibiendo lo público en sentido amplio, es decir, “más allá de lo estatal”. Aseguran estar “llevando adelante” políticas públicas no estatales desde lo comunitario. Por lo tanto, rechazan la inclusión en el sistema educativo formal, cuestión que identifican con la imposición de las lógicas estatales, que no pueden ser otras que la reproducción de las relaciones de poder, la estandarización de los proyectos político-pedagógicos y la burocratización.

En la CBPL valoran la posibilidad de ir transformando la educación pública, proyectando la extensión de la propuesta político-pedagógica de la educación popular a todas las escuelas de adultos. Este proyecto se define como una “experiencia de autogestión en el ámbito educativo”, anclada en la historia del movimiento obrero y popular. Para ellos los BP son “escuelas públicas populares”, autogestionadas como organizaciones sociales. Los objetivos se plantean en torno a un conjunto de ideas tales como la generación de espacios de transformación social, la prefiguración de nuevas relaciones sociales, el lugar central que se da a la autogestión y la organización popular, la defensa de la educación pública, la desburocratización, los valores del cooperativismo y la militancia.

La transformación de la educación pública también tiene un carácter central para la CBE, para lo cual es necesario que la clase trabajadora “se apropie” y “dicte” la política educativa según sus necesidades e intereses. Los BP se definen como “la pata educativa de una organización social y política que la excede” (por ejemplo, el sindicato de canillitas). Se trata de experiencias de educación popular estatal, reconocidas como escuelas municipales de jóvenes y adultos, cuyo objetivo es generar organización territorial comunitaria, a partir de un proyecto “anti oligárquico” que tiene por horizonte “un país con justicia social”.

Para los BP de la Red la idea de cambiar la educación pública oficial es valorable pero no tiene un lugar central en sus objetivos, ya que ellos apuntan a crear su propia

educación alternativa y popular. Esta postura no implica abandonar la actitud interpelante para con la “educación bancaria”. Los BP son definidos como “experimentos de gestión popular asamblearia en educación”, entendiendo que se trata de “espacios de auto-educación” conformados por trabajadores y militantes. Se trataría de “escuelas públicas comunitarias” o una “educación pública no estatal” que tiene por objetivos la construcción de poder popular y de relaciones sociales horizontales, teniendo como herramientas la asamblea para la toma de decisiones y la puesta en práctica de la educación popular.

Como ha sido expresado, los educadores de los BP de la Coordinadora en Lucha se reconocen como “trabajadores de la educación” o más específicamente como “trabajadores auto-gestionados de la educación popular”. Por lo tanto, juzgaron pertinente la sindicalización y la lucha por el salario. El pago de salarios por parte del Estado se convierte en un aspecto fundamental para la reproducción de estas experiencias, lo cual se suma a la militancia y la valoración de la autogestión como auto-organización frente al Estado, la lucha por reconocimiento oficial y la “alternativización” de la educación pública. Finalmente, se enfrentan a la nueva política estatal en la educación de jóvenes y adultos desde las tensiones que le genera la disputa por la matrícula, la posibilidad de adaptarse y mejorar la propuesta que les viene desde lo estatal, recurriendo a la organización, la confrontación y la discusión pedagógica como herramientas.

En los BP de la CBE los educadores también se reconocen como trabajadores de la educación, siendo docentes pagos por el Estado. La autogestión de la escuela es valorada como una herramienta de “organización territorial” (en el caso del BP de canillitas sería una herramienta de un sector del movimiento obrero). Si bien el pago de salarios forma parte del rol que consideran debe cumplir el Estado, no renuncian a buscar otras formas de financiamiento (recursos de la propia organización). Estratégicamente consideran que los BP no son una herramienta para cambiar el sistema educativo, para ellos la visión tiene que ser “más integral”, implicando la participación de los trabajadores en la definición de políticas educativas, donde los BP son “un actor más”. En cuanto a las políticas estatales para la EDJA entienden que las mismas “abren posibilidades”, significan “nuevas oportunidades de trabajo en los territorios” y de acercamiento a docentes provenientes de los sectores populares dado el carácter precarizante de los nuevos planes educativos para la terminalidad del secundario.

Para terminar esta exposición comparativa cabe decir que en la RBPC los educadores populares son considerados “dociantes”, ya que la importancia que se da a las

relaciones horizontales lleva a eliminar cualquier jerarquía entre educador y educando. El financiamiento de los BP surge enteramente de la “autogestión económica” producto de actividades en el territorio. La autogestión es sumamente valorada porque genera instancias de reunión y planificación vinculadas a la militancia en la educación popular comunitaria. Creen que es imposible “subvertir el orden desde dentro del Estado” por lo cual la estrategia que eligen es la de “multiplicar las experiencias por fuera del sistema”. Para ello necesitan luchar por la oficialización de los BP que aún no han sido reconocidos y buscar formas de articular las diferentes experiencias de educación popular, no sólo las vinculadas al movimiento de los bachilleratos populares. Ante la política estatal en la EDJA se proponen trabajar para superar la fragmentación, trascender la identidad como BP y generar espacios de articulación más amplios.

La definición autónoma en los Bachilleratos Populares

La perspectiva autónoma de los BP surge en la medida en que los sujetos colectivos que los ponen en marcha articulan para cumplir con el derecho a la educación de jóvenes y adultos que no encontraban dónde resolver su necesidad: completar el nivel secundario de educación formal. Esto en un contexto marcado por la ausencia de política pública en la EDJA (tras 10 años de política neoliberal), la naturalización de la exclusión social, la desarticulación de las dinámicas de integración colectiva y la implementación de políticas focalizadas en los pobres por parte de los gobiernos.

Podemos destacar una interrelación entre la construcción de los BP como espacios “armados” de autonomía y la generación de una subjetividad antagonista. En ese clivaje se desarrolla actualmente una “lucha ideológica” cuyo objetivo es la formación de sujetos críticos que valoran lo colectivo como forma de resistencia al orden dominante. La fuerte tradición de la educación popular en América Latina vinculada a las organizaciones y movimientos sociales señalaba cuál era la herramienta a trabajar para poder cumplir con dos objetivos: la formación política dentro de la organización y el fortalecimiento de la militancia en el territorio.

La CBE deja en un segundo plano la cuestión de la autonomía, valorando mucho más la autogestión aunque mediada por la relación entre el sindicalismo peronista y el kirchnerismo, apostando por la ocupación de espacios dentro de la administración pública (el sistema educativo provincial). En este sentido, la autonomía con respecto al sindicato no es un problema, ya que el BP surge como política del sindicato, la cual tiene afinidad

con la política de gobierno dado el vínculo señalado. Están más cerca de subordinarse a la dinámica institucional, abandonando la impronta antagonista porque se sienten interpretados en sus demandas por el gobierno. Un aspecto que se mantiene en el discurso es la autonomía con respecto a las clases dominantes, ya que consideran estar pensando y actuando con criterio propio, promoviendo una educación según sus propias valoraciones e intereses.

La CBPL continúa incorporando BP, desarrollando procesos de auto-organización y auto-gestión de escuelas populares, sin dejar de interpelar al Estado, confrontando y negociando para obtener sus reivindicaciones, aunque teniendo claro que no se puede renunciar a la capacidad de tomar sus propias decisiones (para nosotros, autonomía). Las decisiones se toman en asamblea con participación de docentes y estudiantes, lo cual implica una autonomía con respecto a partidos políticos y sindicatos. Procuran mantener su carácter interpelante y disruptivo, en constante tensión con la dinámica de las instituciones estatales, antagonizando y autogobernándose.

La RBPC pone el énfasis en lo que podría denominarse “acción social” y en la “auto-organización territorial”, basada en una fuerte postura autonomista que procura prescindir de los aparatos estatales y del sistema político, aunque sin dejar de tener al Estado como referencia. A esto los compele la necesidad de reconocimiento de los títulos y de financiamiento integral que otorgue mayor estabilidad a la experiencia. Ni partidos ni sindicatos tienen que ver en la toma de decisiones, procuran evitar a toda costa la subordinación de los BP a las instituciones estatales, considerando que tienen que mantenerse alejados del Estado, para poder antagonizar y autogobernarse, renunciando a producir cambios en los aparatos estatales.

Tomando la tipología de Mirza sobre movimientos sociales y su vínculo con el Estado y el sistema político podemos hacer las siguientes puntualizaciones.

La CBE parece quedar ubicada como “reflejo-dependiente”, con un bajo grado de autonomía, ya que se encuentra demasiado vinculada al Estado, al sindicalismo peronista y al kirchnerismo. Como se dijo, esto se vincula con su matriz nacional-popular. Habría que estudiar qué sucede con su estrategia, si encuentra trabas, por ejemplo, a nivel de la autogestión docente defendida por ellos.

La CBPL y la RBPC tienen rasgos de radicalidad autonómica, lo notamos en el dispositivo asambleario, la horizontalidad de las relaciones, el rechazo a lo burocrático y la valorización que se hace de la autogestión. De hecho los BP representan una incursión de las organizaciones y movimientos sociales por un ámbito “no tradicional” de la acción

colectiva: la educación popular. Ambos antepone la especificidad de la propuesta de educación popular ante cualquier “instrumentalización exógena”, quedando por evaluar cual propuesta adquiere mayor radicalidad en su relación con el Estado. Coinciden en desplegar un proyecto político-pedagógico basado en la educación popular, procurando afirmar prácticas sociales contrahegemónicas a las que se generan en la educación tradicional. La RBPC valora que esto se haga con los recursos del propio movimiento o de la comunidad; mientras en la CBPL se ha luchado para que el Estado se haga cargo de los salarios de los docentes, aunque también se pretende un financiamiento integral. No obstante, ambos “movimientos” de BP “antagonizan” con el Estado exigiéndole recursos para sus experiencias educativas con la intención de autogestionar la conquista, con la diferencia de si esto se hace a la interna del sistema educativo o por fuera del mismo.

En síntesis, desde la problemática de la temporalidad barrial, en particular la necesidad de espacios para la educación de jóvenes y adultos, se crearon ámbitos de formación política y lugares de gestación de nuevas relaciones sociales. Desde allí se retoma la movilización y la acción colectiva, llevando la dimensión político-pedagógica a un nivel reivindicativo, que implica necesariamente la creación de coordinaciones o redes. Las estrategias de acción y los análisis de coyuntura llevan a la fragmentación pero queda latente la posibilidad de rearticulaciones manteniendo particularidades.

Los Bachilleratos Populares ante la “dimensión estatal”

Como prácticas de participación popular y experiencias que reconocen el carácter político de la educación estas escuelas interpelan al Estado y los formatos escolares tradicionales. Podemos encontrarnos con organizaciones que logran “convenios” con el Estado sobre asuntos de interés mutuo; otras donde la lucha por ser reconocidos se traduce en un “copamiento” de instituciones y programas estatales; y aquellas donde la autogestión popular y comunitaria que articulan representa un empoderamiento colectivo que el Estado debe tener en cuenta.

Estamos hablando de lucha política e ideológica, sujetos colectivos que impulsan proyectos de transformación social, que si bien pertenecen al campo educacional refieren a cambios sistémicos y democratizadores. En este sentido, procuran intervenir para fortalecer las “armas” políticas e ideológicas de los sectores populares vulnerados por la lógica neoliberal. Destacamos un predominio de las visiones que entienden al Estado como “condensación “de las relaciones de fuerzas que se tensionan en el sistema

capitalista. Esto puede estudiarse atendiendo al modo en que “generan” política pública desde el movimiento social, forzando al Estado a tomar en cuenta sus especificidades.

Ahora pensemos cuáles son las respuestas que da la institucionalidad estatal al movimiento de los BP. Desde la dimensión estatal no se crea nada nuevo para encuadrar a los BP. Sí se los reconoce utilizando formatos preexistentes, aunque cada vez más adecuados a las particularidades de la experiencia. Sin embargo, hay un cambio de coyuntura donde se comienza a promover un plan focalizado de corte neoliberal con el objetivo de inducir un aumento de los egresos en la EDJA a nivel estadístico. Un aspecto a pensar sería en qué medida acumulan fuerza los BP en relación al recorrido de los reconocimientos, si utilizan las conquistas para profundizar la confrontación o deciden dejar a un lado los antagonismos.

Una cuestión abierta es si las conquistas de estos sujetos colectivos están legitimando el sistema capitalista al materializarse como conquistas populares en el marco del Estado. Los tres nucleamientos de BP tienen como referencia de su lucha al Estado, la CBPL lo interpela y procura reconocimiento sin perder especificidad y enarbolando la autogestión como antídoto contra la petrificación en el Estado; la RBPC prefiere la distancia necesaria para no contaminarse y perder su particularidad y capacidad disruptiva; la CBE se incorpora al aparato estatal en vistas de que consideran al mismo ocupado por fuerzas progresistas que representan lo popular y que pueden modificarlo en ese sentido.

Los BP estarían “forzando” el comportamiento del Estado que al reconocer las escuelas populares, garantiza el derecho a la educación de jóvenes y adultos pero en un formato que incluye sus intereses y horizontes políticos. Tal vez, el escaso control del sistema educativo, los procesos de descentralización introducidos en la etapa neoliberal, favorezcan la ingobernabilidad necesaria para la existencia de estos colectivos de educación popular al interior del Estado.

En síntesis, la autogestión, el horizonte utópico y la interpelación al Estado serían herramientas que permiten eludir los mecanismos de cooptación y adaptación a “lo que no son”. La lucha dentro del Estado aumenta estos riesgos, más aun si existen afinidades con las fuerzas que coyunturalmente administran lo público estatal. Otra opción es no plantearse la lucha dentro del Estado, trabajar para la multiplicación territorial de las experiencias pero forzar al Estado a que financie emprendimientos ajenos a la lógica del capital y de la reproducción de la ideología dominante. Podríamos afirmar que todos luchan contra el Estado pero no todos quieren hacerlo en el Estado. Este último es el caso

de la RBPC. La diferencia entre la CBPL y la CBE es que éstos consideran estar aportando en el sentido mismo de la fuerza gobernante (lo cual para nosotros implica una co-gestión), mientras aquella insiste en que se garantice su especificidad y no negocia su capacidad de autogestionar.

Debemos insistir en que los BP habrían logrado hasta el momento que el Estado reconociera experiencias de educación popular, las recibiera en su seno y pagara los docentes “populares”. Apuestan por multiplicar esta dinámica pero tenemos que ver cómo hacen para mantener su autonomía dentro del Estado, para no quedar petrificados y encuadrados por la dinámica que imprime a institucionalización.

Repensando la relación movimiento social - educación popular a la luz de la experiencia de los Bachilleratos Populares bonaerenses

En los BP se realiza un trabajo político con participación de jóvenes y adultos de los sectores populares. A la vez que se da satisfacción a una determinada demanda en el territorio se pone en práctica la educación popular. Existe una intención manifiesta de contribuir a la transformación de las relaciones de poder y las jerarquías propias de una escuela tradicional. A su vez, el trabajo pedagógico no queda enclaustrado en cuatro paredes sino que el propio movimiento o la propia organización social tienden a convertirse en un “sujeto pedagógico”. Los BP son nuevos espacios donde se realiza la educación popular, no son los únicos en Argentina, pero son los que han adquirido mayor visibilidad en los últimos años. Representan un punto de encuentro entre educadores populares y movimientos sociales contra-hegemónicos o de resistencia, producto del replanteo de estrategias en el campo militante popular tras las transformaciones provocadas por la globalización neoliberal y el impacto que tuvo el neoliberalismo en la región. También podemos relacionar su expansión con el estado de latencia en que quedan muchas organizaciones y movimientos sociales tras la recomposición política y económica que vive Argentina después de la crisis de 2001-2002. No son pocos los movimientos que desarrollan su trabajo político territorial en Argentina durante este período de historia reciente, dando lugar a procesos de auto-organización popular y con capacidad para interpelar y forzar al Estado a actuar en correspondencia.

Principalmente, los BP surgen y se consolidan como territorios de resistencia y creatividad, donde se hace posible la socialización y educación política de quienes allí asisten, generándose nuevas identidades y utopías. En comparación con lo que acontece

en una escuela tradicional en los BP se trata de hacer surgir una configuración social diferente, donde no se cumple con los mandatos del capital o del Estado. Los colectivos de BP procuran desarrollar –no sin dificultades- nuevas relaciones sociales –horizontales, no jerárquicas, no mediatizadas por lo burocrático, etc.- distintas de las hegemónicas en las instituciones del capitalismo. De ahí el carácter prefigurativo que adquieren estas experiencias.

Las dinámicas sociales de que damos cuenta tienen un carácter experimental que debe ser sistematizado, principalmente por los mismos protagonistas. Tengamos en cuenta que las mismas se desarrollan en un contexto contradictorio y desafiante, marcado por el accionar gubernamental de una fuerza de carácter progresista que bebe en la fuerte tradición nacional-popular de Argentina. En este contexto se producen los procesos de institucionalización -ya sean buscados o no, de estas experiencias.

La CBE y la CBPL procuran incidir abiertamente en la política pública estatal, tratando de inocular la educación popular en el sistema educativo. El carácter autónomo de la fuerza política en el gobierno (en este caso nacional y provincial) que tiene la CBPL le permite también criticar la ineficiencia, la ineficacia y el carácter precarizador de la política pública en la educación de jóvenes y adultos. De ahí que no esté dispuesta a negociar la especificidad de su proyecto. En la RBPC la idea de incidir en la política pública no parece tener centralidad, optando por construir y ampliar sus propios proyectos en un plano de mayor autonomía. No podemos negar la capacidad de empoderamiento de estos colectivos de educadores populares que trabajan militantemente por una reconfiguración o reconstrucción de lo público a partir de una perspectiva contra-hegemónica y de resistencia, anclada en valores anticapitalistas.

En el caso de la RBPC lo público se coloca más allá del Estado, mientras para las coordinadoras dicha reconfiguración debe darse dentro del Estado aunque surgida de los “márgenes” y “desde abajo”. Existe una fuerte apuesta por llevar la relación dialógica y los horizontes de justicia social propios de la educación popular al interior de la escuela pública, lo que abre un campo de encuentro interesante entre las incompatibilidades de la política educacional y el proyecto pedagógico estatal y la práctica de la educación popular desde los movimientos sociales.

Es menester prestar atención a cómo la organización o el movimiento logra mantener intacta su propuesta de transformación social tras cada negociación con el Estado. Algunas de estas experiencias se resisten a una escolarización en el sistema de educación formal pero otras están dispuestas a ingresar al mismo si se les permite

mantener su especificidad político-pedagógica. La CBE aparentemente llega a un acuerdo de consenso con el gobierno kirchnerista de la provincia. El camino de la CBPL podría ser llegar a un acuerdo “en disidencia”, que permita reconstruir el espacio público estatal de la escuela de jóvenes y adultos bajo otras lógicas, aunque resulta prácticamente imposible que los gobiernos y los Estados deleguen pasivamente la formación política en los ámbitos de educación formal, independientemente de su signo político-ideológico. En todo caso, la alternativa para avanzar en la tensión entre educación pública y educación popular consistió en reivindicar el derecho a la educación desde las organizaciones y movimientos sociales, articular con los colectivos docentes que desde uno u otro ámbito pensaban en generar una educación para la transformación social y desarrollar una propuesta propia que interpelara y exigiera al Estado el reconocimiento de lo alternativo. Para los sujetos colectivos que procuran transformar la educación “bancaria” en un sentido emancipador, la autogestión y la reflexión pedagógica, la interpelación constante al Estado, la acción colectiva y la puesta en marcha de escuelas populares que demuestren ser espacios de transformación de las relaciones de poder -a la vez que dan respuesta a los sentidos que los sectores populares le dan a la educación- parecen fundamentales para seguir avanzando en la construcción de “poder popular”, “capital militante” y “ciudadanía crítica”.

Capítulo 8

Consideraciones finales

Procuraremos en este último apartado sintetizar las principales conclusiones, hallazgos y consideraciones finales a las que llegamos a través de nuestro trabajo de tesis. La misma fue realizada a partir de la investigación sobre los Bachilleratos Populares, su matriz política y pedagógica común y sus diferentes dimensiones reivindicativas. Se trata de un conjunto de experiencias político-pedagógicas articuladas por educadores populares, miembros de cooperativas, organizaciones y movimientos sociales de la Ciudad y Provincia de Buenos Aires.

Consideramos que este proceso colectivo de creación de espacios de educación popular se enmarca en un contexto particular de los movimientos sociales latinoamericanos donde los mismos, a partir del recorrido de sus luchas, pasan a intentar “tomar la educación en sus manos”. No podemos dejar de relacionar el caso estudiado con el desarrollo que han tenido los espacios escolares de diferentes niveles en el MST de Brasil, la creación de Universidades Campesinas e Indígenas en países como Ecuador y Bolivia, las preocupaciones por la formación de sus militantes en la FUCVAM de Uruguay, etc. En la propia Argentina existen otras expresiones de este fenómeno, como la Escuela de Formación en Agroecología del MOCASE, u otras organizaciones territoriales que aquí no abordamos y que no sólo dan importancia a la formación política, sino que también han desarrollado bachilleratos populares, como por ejemplo, el Frente Popular Darío Santillán. Después de un amplio recorrido de sus luchas originales estos movimientos han decidido comenzar a trabajar más decididamente la cuestión de la educación y la formación política según sus intereses. De hecho, han valorado que las propias organizaciones y movimientos, el propio proceso de confrontación y el desarrollo de acciones colectivas tienen en sí mismo aspectos un carácter pedagógico.

Sin embargo, una de las especificidades de los bachilleratos populares radica en que no son construidos como escuelas para los miembros de la organización sino que son escuelas para el territorio, para aquellos que han sido excluidos del sistema educativo formal y que buscan en sus barrios un espacio donde finalizar el secundario que atienda la particularidad de sus vidas. En este sentido, se parte de una demanda precisa, detectada en el trabajo militante de las organizaciones y colectivos de investigadores universitarios vinculados a las mismas. Al gestarse en organizaciones y movimientos sociales los bachilleratos populares adoptan un carácter interpelante que desafía al Estado y sus

formatos escolares para jóvenes y adultos, de hecho interpelan a la propia escuela tradicional, ya que la experiencia se basa en proyectos pedagógicos que reconocen el carácter político y no neutral de todo acto educativo. Destacamos en este sentido, que los BP representan una nueva expresión –una más- de la tradición latinoamericana de la educación popular basada en los postulados del pedagogo brasileño Paulo Freire.

El campo de los Bachilleratos Populares se nos presenta heterogéneo y diverso aunque anclado en una serie de principios comunes. Todos los colectivos vinculados a su generación entienden estar militando para la transformación social, objetivo para el cual consideran se necesita un tipo diferente de educación, una “educación liberadora” o “emancipadora” en el sentido freiriano. Todos valoran la autogestión como forma de construir una educación popular anclada en los propios intereses de quienes allí asisten y como método para llevar adelante la escuela que desean.

Podemos mencionar aquí otro rasgo común y característico del desarrollo de estas experiencias: tienen por interlocutor al Estado, ya que consideran que el mismo debe garantizar el derecho a la educación. Los BP no surgen como aparato estatal, no son escuelas estatales ni privadas, no tienen un fin de lucro con la educación pero llevan el derecho a la educación más allá del simple acceso a la escolarización. Son espacios de educación popular autogestionada, surgidos a partir de la militancia de organizaciones con un desarrollo previo de sus luchas en el territorio. También surgen a partir de la articulación de colectivos de educación popular y empresas recuperadas de la Ciudad de Buenos Aires. Posteriormente, se plantean demandar al Estado su reconocimiento mediante la posibilidad de otorgar títulos oficiales. Para ello se crean espacios de coordinación e intercambio de las diferentes experiencias, que adquieren un carácter reivindicativo y llevan a cabo acciones colectivas ante las direcciones y ministerios que gobiernan la educación argentina.

Entendimos que en estas instancias reivindicativas existían diferentes concepciones acerca del proceso mismo de los bachilleratos populares y cuál debía ser la relación y/o el lugar a ocupar en la política pública para la educación de jóvenes y adultos. De hecho, al momento de iniciar nuestro estudio los BP se encontraban articulados en torno a dos coordinadoras y una red de bachilleratos, con diferentes posturas respecto del Estado, que consideramos respondía a diferentes modelos de autonomía que se dan en el campo de la organización colectiva en Argentina. A grandes rasgos, fuimos construyendo los principales lineamientos que hacen a cada “nucleamiento” de BP. Mientras la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha y la Coordinadora por la Batalla

Educativa plantean el reconocimiento e ingreso de las escuelas al sistema educativo estatal, la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios prefiere la posibilidad de otorgar títulos pero mantenerse por fuera del Estado como expresiones de educación popular alternativa. De esta forma, se reedita el debate en torno a si la educación popular es posible dentro de la institucionalidad estatal o necesariamente debe desarrollarse fuera de toda constricción institucional por fuera del Estado en el campo de lo que algunos denominan “sociedad civil”.

A nuestro entender las definiciones son cristalinas pero pasibles de cambios que respondan a las futuras coyunturas. Para nuestra interpretación la Coordinadora Batalla Educativa se plantea un vínculo de complementariedad con la política pública estatal para la educación de adultos (en este caso a nivel provincial), encontrando afinidades con el gobierno kirchnerista de la provincia de Buenos Aires, entendiendo que es posible la educación popular en el sistema educativo y que el reconocimiento de sus bachillerato populares junto a la adopción de un discurso por parte de la EDJA que recupera experiencias anteriores de educación popular en la modalidad, muestran que los espacios y la política estatal puede ser “ocupada” simbólicamente. Habría que ver en qué medida sus BP son modificados en sus propuestas político-pedagógicas y rastrear más sobre las concepciones de lo popular que hay detrás de la misma. La impronta sindical/peronista, aunque desde nuevas concepciones que dan un lugar importante al trabajo territorial, tienen un rol relevante en sus formulaciones.

La Red de Bachilleratos Populares Comunitarios representa una posición más vinculada a lo que se denominó “narrativa autonomista” y a ideas libertarias que la llevan a desarrollar sus experiencias por fuera del Estado, como modo de “refugiar” el carácter específico de sus propuestas pedagógicas y porque el “horizonte utópico” de estos colectivos se encuentra allí. No obstante, la impronta movimentista vinculada a la tradición piquetera de algunas organizaciones que participan con sus bachilleratos populares deja entrever planteos que apuntan a “arrancarle” recursos al Estado para re-administrarlos según los intereses del Bachillerato popular. Lo que rechazan decididamente es la relación salarial con el Estado ya que atenta contra los principios autogestionarios y de horizontalidad de la propuesta pedagógica, así como contra su identidad de “militantes de la educación popular” basados en lo comunitario. A futuro nos interesa profundizar en este “ethos militante”.

En cuanto a la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha encontramos “novedoso” su planteamiento de la “educación pública popular”, que retoma

redefiniciones sobre la relación entre política pública e iniciativas del movimiento popular. Este colectivo de bachilleratos populares se reconoce como trabajadores de la educación popular autogestionaria, por lo cual aceptan y demandan la relación salarial, además de pasar a integrar sindicatos que se plantean autónomos del Estado, el capital y los partidos políticos. Se encuentran vinculados a espacios cooperativos y a los colectivos de autogestión de las empresas recuperadas. Además retoman las tradiciones de la educación popular en Argentina desarrollada en organizaciones de matriz socialista y anarquista. Encontramos altamente interesante su carácter interpelante basado en la demanda de reconocimiento y financiamiento integral al Estado para una educación política que no están dispuestos a dejar de autogestionar y autoorganizar. En este aspecto nos interesa seguir profundizando en el modo como “alternativizan” los aparatos con que el Estado intenta encuadrarlos en el sistema institucional. En este sentido esbozamos algunas cuestiones que quedan abiertas. ¿Qué se gesta en el punto de encuentro o de choque con el Estado? ¿Cómo se intenta gobernar estas experiencias desde el Estado? ¿Qué hacen las mismas con las políticas focalizadas, con los planes de “matriz noventista” que el Estado pone en marcha? ¿Qué les reconoce el Estado? ¿Qué le reconocen los BP al Estado?

Estas diferentes variantes en la relación propuesta político-pedagógica del movimiento social y sistema educativo estatal nos impulsan a pensar las posibilidades o imposibilidades de que en Uruguay se den procesos similares. Si bien la educación popular tiene un carácter mucho más marginal en nuestro país, existen espacios desde los cuales trabajar y otros que pueden ser generados, teniendo en cuenta que la tan mentada “crisis de la educación” genera fisuras por donde avanzar y que lo colectivo/emancipatorio se genera a partir de la resolución de las necesidades más acuciantes de los sectores populares.

Finalmente, cabe destacar un aspecto en común fundamental para el desarrollo futuro del proceso. En las dos coordinadoras y en la red de Bachilleratos Populares existen referencias a dar la pelea por una normativa o ley de BP que instituya las características específicas de esta propuesta de educación popular. En el mismo sentido, descubrimos que más allá de fragmentaciones los aspectos comunes y la posibilidad que brinda el intercambio de prácticas y pensamientos pedagógicos permite la generación de instancias donde lo fragmentado se encuentre y re articule en la diversidad. Este es un buen punto de partida teniendo en cuenta las amenazas que pueden acechar a los bachilleratos

populares y a las conquistas populares materializadas en la dimensión estatal, a partir del cambio de gobierno producido recientemente en Argentina.

Fuentes y bibliografía

Debates consultados en publicaciones

Debate de las Coordinadoras: Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, Batalla Educativa, en GEMSEP (2015). “10 años de Bachilleratos Populares en Argentina”.

Entrevistas consultadas en publicaciones

Elisalde, Roberto. Historiador y educador, organizador de los Bachilleratos Populares. Entrevistado por Maestre, J. (7 de Febrero de 2011). El proceso comienza en los '90 como resistencia a las políticas neoliberales. *Página 12*. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-161885-2011-02-07.html>

Gonzalez, Iván. Integrante del Bachillerato Popular Bajo Flores perteneciente a la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios. OSERA (1° Semestre de 2012). Los nuevos desafíos de los Bachilleratos Populares a casi 10 años de lucha. Disponible en http://www.webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/Num_6/index.htm

Santana, Fernando. Integrante de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA. OSERA (1° Semestre de 2012). Los nuevos desafíos de los Bachilleratos Populares a casi 10 años de lucha. Disponible en: http://www.webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/Num_6/index.htm

Yuchak, Martín. Integrante del Bachillerato Popular Rodolfo Walsh y de la Coordinadora por la Batalla Educativa. OSERA (1° Semestre de 2012). Los desafíos de los Bachilleratos Populares a casi 10 años de lucha. Disponible en: http://www.webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/Num_6/index.htm

Entrevistas realizadas por el autor

Elisalde, Roberto. Profesor e investigador de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Doctor en Historia (UNLP). Posdoctor en Educación UNESP (Brasil). Director de la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales (RIOSAL-CLACSO). Cofundador de la CEIP, organización creadora de los Bachilleratos Populares en

la Argentina. Autor de numerosos libros y artículos sobre Historia y Educación popular. (4 de Mayo de 2014). Comunicación personal. (Daniel Brun, Entrevistador)

Voboril, Laura. Docente y coordinadora en Bachillerato Popular IMPA (31 de Abril de 2014). Comunicación personal. (Daniel Brun, Entrevistador)

Fuentes documentales

Agrupación German Abdala. (2010). *Acerca de Agrupación German Abdala CTA*.

Obtenido de Agrupación Germán Abdala CTA: <http://www.germanabdalacta.org/>

Agrupación Territorial Germán Abdala (ATGA-CTA). (11 de Marzo de 2010). *Ayer deseo, hoy realidad*. Obtenido de Agencia ACTA:

<http://malaxunta.blogspot.com.uy/2010/03/bachillerato-popular-en-la-boca.html>

ANRed. (22 de Abril de 2015). *Bachilleratos Populares ocupan la dirección de escuelas*.

Obtenido de Agencia de Noticias Redacción:

<http://www.anred.org/spip.php?article9722#.VThoc9kXYYk.blogger>

ANRed. (22 de Abril de 2015). *Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha exige en La Plata la firma de los 22 convenios pendientes*. Obtenido de Agencia de

Noticias de Redacción: <http://anred.org/spip.php?breve10682>

Bachillerato Popular 19 de diciembre. (8 de Noviembre de 2015). *Proyecto político-pedagógico*. Obtenido de 19 de diciembre. Bachillerato Popular. Cooperativa de

Trabajo. Centro Cultural: <http://dignidadenlucha.blogspot.com.uy/p/proyecto-politico-pedagogico.html>

Bachilleratos Populares del Movimiento Popular La Dignidad. (2015). *Bachilleratos Populares: Pedagogía de la rebeldía. Memorias del Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina* (págs. 187-201). México, D.F.: UNAM.

Batalla Educativa. (3 de Diciembre de 2010). *Convenio de oficialización*. Obtenido de La Hora del Pueblo: <http://batallaeducativa.blogspot.com.uy/p/convenio-de-oficializacion-pagina-en.html>

CEIP. (14 de Septiembre de 2008). *La lucha de las empresas recuperadas y los trabajadores autogestionados*. Obtenido de CEIP:

<http://coopeducadorespopulares.blogspot.com.uy/2008/09/la-lucha-de-las-empresas-recuperadas-y.html>

- CEIP. (2015) Página web de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares.
<http://ceiphistorica.com/>
- COB La Brecha. (14 de Noviembre de 2015). *¿Quiénes somos?* Obtenido de Corriente de Organizaciones de Base La Brecha: <http://coblabrecha.com.ar/quienes-somos/>
- Consejo Federal de Educación. (s.f.). Lineamientos. Plan Federal de Educación Permanente de jóvenes y adultos 2007-2011. Buenos Aires, Argentina.
- CTA. (2013 de Noviembre de 2013). *Actividad de presentación del Frente de Bachilleratos Populares de CTA*. Obtenido de CTA Capital: <http://www.ctacapital.org/actividad-de-presentacion-del-frente-de-bachilleratos-populares-de-cta/>
- DGCyE. (29 de Noviembre de 2015). *Dirección de Educación de Adultos*. Obtenido de Dirección General de Cultura y Educación: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/default.cfm>
- FinEs - Ministerio de Educación. (29 de Noviembre de 2015). *¿Qué es FINES?* Obtenido de FINES: <http://fines.educacion.gob.ar/>
- MST . (31 de Diciembre de 2014). *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Obtenido de Nossos frutos/Educação: <http://www.mst.org.br/educacao/>
- Red de Bachilleratos Populares Comunitarios. (6 de Julio de 2011). *Autonomía y territorio*. Obtenido de Bachillerato Popular Bajo Flores: <http://bachipopularbajoflores.blogspot.com.uy/>
- Red de Bachilleratos Populares Comunitarios. (10 de Marzo de 2013). *Construyendo espacios autónomos y comunitarios*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- SIVENDIA. (octubre de 2014). *Bachilleratos Populares, orgullo de nuestro sindicato*. *Revista El Diariero N°57, 27-28*.

Bibliografía y artículos consultados

- Acosta, Y., Falero, A., Rodríguez, A., Sans, I., & Sarachu, G. (2011). *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina*. Montevideo: Trilce.
- Aguiló, V., & Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como "campos de experimentación social". *Argumentos*, 27(74), 99-117.
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.

- Antón, G., Cresto, J., Rebón, J., & Salgado, R. (2011). Una década en disputa. Apuntes sobre las luchas sociales en la Argentina. En M. Modonesi, & J. Rebón, *Una década en movimiento: luchas populares en América Latina en el amanecer del siglo XXI* (págs. 19-44). Buenos Aires: CLACSO-Prometeo Libros.
- Areal, S., & Terzibachian, M. F. (2012). La experiencia de los Bachilleratos Populares en la Argentina. Exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53), 513-532.
- Arévalo, R., & Calello, T. (2003). Las empresas recuperadas de Argentina: algunas dimensiones para su análisis. *Ponencias II Congreso Argentino de Administración Pública. Sociedad, Estado y Administración*. Buenos Aires: Disponible en <http://aaeap.org.ar/?ponencias=ponencias-segundo-congreso-argentino-de-administracion-publica>.
- Arnoten, L., & Córdoba, M. (2013). "Batalla Educativa, la educación en manos de los trabajadores." Un análisis sobre experiencias pedagógicas alternativas al sistema educativo formal. *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA*. Buenos Aires.
- Baraldo, N. (2009). Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes. *Eccos*, 77-93.
- Brenes, A., Casas, A., & Rocco, B. (2014). Movimientos sociales, praxis socio-pedagógica y construcción de alternativas en América Latina. En C. I. Lera, & (compiladora), *Debates y proposiciones de Trabajo Social en el Bicentenario* (págs. 100-107). Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, UNER, Facultad de Trabajo Social.
- Brickman, D., Chirom, M., & Wahren, J. (2012). Acciones colectivas y articulación política-pedagógica de los movimientos sociales: El caso de la Coordinadora de Bachilleratos Populares (2003-2012). *III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: <http://gemsep.blogspot.com.uy/p/publicaciones.html>
- Brusilovsky, S., & Cabrera, M. E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 12 (38) , 277-311.
- Brusilovsky, S., & Cabrera, M. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: CREFAL.

- Caldart, R. (2000). *Pedagogía do Movimento Sem Terra: escola é mais de que escola*. Petrópolis: Vozes.
- Cura, F. (2012). Organizaciones sociales, Estado y políticas: un estudio etnográfico sobre el proceso de conformación de un bachillerato popular en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista de antropología y sociología Virajes*, 14 (1), 95-116.
- Elisalde, R. (2008). Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En R. Elisalde, & M. Ampudia, *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* (págs. 65-99). Buenos Aires: Buenos Libros.
- Elisalde, R. (2013). Bachilleratos Populares y autogestión educativa. Perspectivas y desafíos para la construcción de un Movimiento Pedagógico en la EDJA. En R. Elisalde, *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur* (págs. 9-29). Buenos Aires: Buenos Libros.
- Falero, A., Casas, A., Brenes, A., Rieiro, A., & Rocco, B. (2011). Movimientos sociales y formación político-técnica: reflexiones a partir de cinco casos en América Latina. En Y. Acosta, A. Casas, & (. general), *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina: perspectivas interdisciplinarias* (págs. 351-371). Montevideo: Trilce.
- Falero, A. (2007). Movimientos sociales, construcción de subjetividades colectivas y nuevos procesos sociopolíticos: un análisis sociológico a partir de los casos de Brasil y del cono sur. *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 43, núm. 2., 127-126.
- Falero, A. (2008). Desafíos teórico-metodológicos para el estudio de los movimientos sociales en América Latina. En H. Cairo, G. de Sierra, & (compiladores), *América Latina, una y diversa: teorías y métodos para su análisis*. San José de Costa Rica: Alma Mater.
- GEMSEP. (2009). Abriendo escuelas para luchar. Una experiencia de organización colectiva en el "Bachillerato Popular Simón Rodríguez". *Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales*. Buenos Aires.
- GEMSEP. (2014). La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: aporte para un análisis crítico del Programa FinEs2. *Revista Encuentro de Saberes. Luchas Populares, resistencia y educación*, II (4), 60-68.

- GEMSEP. (Marzo de 2015). *10 años de Bachilleratos Populares en Argentina*. Obtenido de Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular: <http://gemsep.blogspot.com.uy/>
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gluz, N., Burgos, A., & Karolinski, M. (setiembre de 2008). Movimientos sociales, educación popular y escolarización "oficial": la autonomía "en cuestión". *Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos: Los Movimietnos Sociales en América Latina. Pasado, presente y perspectivas*. Mar del Plata.
- Hauser, I. (7 de Septiembre de 2003). Las fábricas recuperadas hacen política. *Página 12*, págs. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-25153-2003-09-07.html>.
- Hernández, D., & Pacheco, M. (2009). Los desafíos de contruir una nueva educación para nuevos sujetos. *Universidad en movimiento. Debates y memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria* (págs. 96-105). Montevideo: Extenso Libros, Nordan, El Colectivo.
- Lazcano, A., & Pedrozo, B. (2011). La Coordinadora Interbachilleratos: una aproximación a su dinámica interna. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Eje 3: Protesta y conflicto social*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Disponible en: http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/6jornadasjovenes/EJE%203%20PDF/eje3_lazcano.pdf.
- Leher, R. (19 de Octubre de 2015). *Educação popular como estratégia*. Obtenido de UNIVOS: <http://www.uni-vos.com/educacao2.html>
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimento Campesino de Santiago del Estero- VC*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Mirza, C. A. (2006). *Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina: la construcción de nuevas democracias*. Buenos Aires: CLACSO.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO: Prometeo Libros.

- OSERA - Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas Autogestionadas. (Junio 2012). Buenos Aires: IIGG, UBA, disponible en: http://webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/Num_6/editorial_6.htm.
- Pineau, P. (1994). El concepto de "educación popular": un rastreo histórico comparativo en la Argentina. *Revista de Educación*, (305), 257-278. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>.
- Porto Gonçalves, C. W. (2003). A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. En J. Seoane, *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO-Programa OSAL.
- Rapp, A., Rodríguez, D., & Wrobel, I. (2013). Educación Popular y Autogestión en el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos. *Encuentro de Saberes* (2), 72-79.
- Rebón, J., & Salgado, R. (2010). Empresas recuperadas en la Ciudad de Buenos Aires. Un balance desde una perspectiva emancipatoria. En *Gestión obrera. Del fragmento a la acción colectiva* (págs. 189-209). Montevideo: Extensión libros.
- Rodrigues Brandão, C. (2006). *¿O que é educação popular?* São Paulo: Brasiliense.
- Rubinsztein, P. (2013). Educación pública y educación popular. Sentidos históricos y prácticas. *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Disponible en: <http://cdsa.aacademica.org/000-038/609.pdf>.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires : Lumiere.
- Seoane, J. (2008). Los desafíos de las alternativas en América Latina hoy: movimientos populares y gobernabilidad neoliberal. *La Piragua*, 27, 24-28.
- Streck, D. (2010). Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, 300-310.
- Streck, D. (2013). Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. En D. R. Streck, & M. T. Esteban, *Educação popular: lugar de construção social coletiva* (págs. 356-368). Petrópolis: Vozes.
- Svampa, M. (2007). Las fronteras del gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo. *Cuadernos del CENDES, tercera época* (65), 39-61.

- Svampa, M. (2008). Argentina: una cartografía de las resistencias (2003-2008). Entre las luchas por la inclusión y las discusiones por el modelo de desarrollo. *OSAL, IX* (24), 17-49.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Svampa, M. (Enero de 2010). *Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina*. Obtenido de Working Paper - UniKassel: http://www.social-globalization.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/08/OWP_Jan2010_web.pdf
- Svampa, M., & Pereyra, S. (diciembre de 2005). La experiencia piquetera. Dimensiones y desafíos de las organizacoines de desocupados en Argentina. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, <http://www.sep.org.br/revista/download?id=136>.
- Sverdlick, I., & Costas, P. (2008). Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires-Argentina. En P. Gentili, & I. Sverdlick, *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios* (págs. 199-250). Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Sverdlick, I., & Gentili, P. (. (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Thwaites Rey, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Torres Carrillo, A. (2004). Coordenadas conceptuales de la Educación Popular desde la producción del CEAAL (2000 a 2003). *La Piragua, 20*, 19-61.
- Torres Carrillo, A. (2013). A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. En D. R. Streck, & M. T. Esteban, *Educação Popular. Lugar de construção social coletiva* (págs. 15-32). Petrópolis: Vozes.
- Vilas, C. (1995, mayo-agosto). Actores, sujetos, movimientos: ¿Dónde quedaron las clases? *Sociológica*, Disponible en: <http://institutopuiggros.com.ar/libros/Vilas/Vilas-Carlos-Actores-sujetos.pdf>.
- Zibechi, R. (26 de Septiembre de 2005). *La educación en los movimientos sociales*. Obtenido de Programa de las Américas: <http://www.cipamericas.org/es/archives/1300>
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima: Facultad de Ciencias Sociales - UNMSM.

