

LA EXPERIENCIA DE LOS BACHILLERATOS POPULARES EN LA ARGENTINA

Exigiendo educación, redefiniendo lo público

SOLEDAD AREAL / MARÍA FERNANDA TERZIBACHIAN

Resumen:

La crisis institucional sufrida por la Argentina a comienzos del siglo XXI provocó innumerables consecuencias sociales, políticas y económicas. Con el debilitamiento del rol de Estado en todas las esferas, la ciudadanía dio lugar a nuevas experiencias en la búsqueda por ocupar los espacios que éste dejó vacantes. En este trabajo abordamos el caso de los Bachilleratos Populares, que es una de esas experiencias. Allí, los sectores más vulnerables de la sociedad civil, junto con educadores, militantes y organizaciones sociales desarrollan una nueva forma de lucha a partir de una concepción de la educación en términos de *praxis*, entendiendo que es ésta una llave para lograr la emancipación de los sujetos. En el desarrollo de estas prácticas, la sociedad civil plantea diversas articulaciones posibles con el Estado, redefiniendo de manera permanente el concepto de “lo público”.

Abstract:

The institutional crisis suffered by Argentina in the early 21st century provoked innumerable social, political, and economic consequences. With the weakening of the state's role in all spheres, the population created new experiences in the search for new spaces that the state left vacant. This study addresses the case of the Popular High Schools, which is one of those experiences. In these schools, the most vulnerable sectors of civil society, along with educators, militants, and social organizations are developing a new form of struggle based on a conception of education in terms of *praxis*—understood as the key for attaining individual emancipation. In the development of such practices, civil society is proposing several possible articulations with the state, redefining in a permanent manner the concept of “public”.

Palabras clave: derecho a la educación, educación popular, educación media superior, Estado, Argentina.

Keywords: right to education, public education, high school education, state, Argentina.

Soledad Areal es investigadora del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE), de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires. Puán 480, 4º piso, oficina 440, C1406CQJ, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: soleareal@hotmail.com

María Fernanda Terzibachian es profesora del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Osvaldo Bayer. Lope de Vega 2511, C1417COJ, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: fterzibachian@gmail.com

La dimensión formal del derecho a la educación en Argentina

Si se estudia la base jurídica que asegura el derecho a la educación en la Argentina, se puede concluir que la legislación existente abarca los distintos niveles y modalidades del sistema y se encuentra actualizada. Sin embargo, resulta necesario profundizar el análisis a fin de determinar en qué medida este cuerpo normativo logra garantizar, de manera efectiva, el derecho a la educación.

A partir del retorno de la democracia, en el año 1983, las distintas leyes sancionadas permitieron, en principio, que los diferentes actores sociales se apropiaran del bien “años de instrucción formal” (Braslavsky, 1985:140); es decir que lograran, de manera progresiva, responsabilizar al Estado por el acceso de todos los sectores a todos los niveles del sistema. A modo ilustrativo, puede mencionarse la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, que determina la obligatoriedad del nivel medio y la consecuente responsabilidad del Estado de asegurar el acceso de todos los jóvenes a dicho nivel. De esta manera, se ha pretendido a lo largo de la historia que la escuela pública constituya un espacio de representación de los distintos sectores sociales.

Sin embargo, la expansión del sistema educativo formal fue acompañada por un creciente proceso de diferenciación, segmentación y desarticulación (Braslavsky, 1985:141). Pueden identificarse al interior del sistema diversos circuitos que se cristalizan como segmentos educativos a cargo de la distribución de habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización, acordes con el nivel de participación que se pretende alcancen los diferentes sectores sociales. De esta manera, la ampliación de la obligatoriedad escolar crea una apariencia de funcionamiento igualitario que enmascara una legitimación de la estructura de clases a partir de mecanismos meritocráticos. Así, “si la educación pública era, hasta los años ‘70, un espacio de representación de una sociedad integrada, hoy es escenario de una sociedad polarizada y a la vez empobrecida, con consecuencias notorias en las políticas y en las interpretaciones sociales sobre el valor o no de las instituciones públicas” (Carli, 2003:16).

Esta situación evidencia que el derecho a la educación no se cumple efectivamente. La igualdad no se materializa sólo en el acceso a la educación pública sino en el modo de permanecer en las instituciones públicas (Carli, 2003:23). Las leyes, en sí mismas, no garantizan el cumplimiento del derecho si no son acompañadas por políticas públicas que sostengan la

perspectiva que les dio origen y se enmarquen en principios de igualdad, justicia, solidaridad y bien común, más allá del plano educativo. En este sentido, la situación educativa actual es el resultado de un Estado que se fue alejando cada vez más de las necesidades educativas de los sectores populares, limitando su rol al de subsidiario.

En este escenario de deterioro material de la educación pública en la Argentina, surgen diversas alternativas educativas que constituyen una zona nueva y compleja que es necesario interpretar. Las experiencias son diversas, sin embargo, en todos los casos se observa un denominador común: lo que transcurre de fondo es una lucha por la reivindicación de **la educación como derecho social**.

Como testigos de estas experiencias, en tanto educadoras populares de uno de estos bachilleratos que luchan por un reconocimiento intentando superar las contradicciones que su propio desarrollo presenta, es que escribimos este artículo; que pretende ser la presentación de un estado de situación en lo que respecta al vínculo que estas organizaciones sociales entablan con el Estado, a partir de concepciones diversas acerca de “lo público”.

La definición del derecho a la educación: una lucha histórica

La lucha por la definición del derecho a la educación ha atravesado diversas etapas a lo largo de la historia argentina, siendo posible afirmar que el sistema educativo nacional no tuvo desarrollo armónico sino que, por el contrario, se vio inmerso en diversos debates.

A principios del siglo XIX, la decisión de los grupos criollos de poner fin a la dominación colonial abrió paso a una etapa que estuvo marcada por el desafío que significaba construir un nuevo orden político. Para que esto fuera posible se hacía necesario lograr la aceptación de ese nuevo orden por parte de los distintos sectores que conformaban la sociedad, lo cual no se vislumbraba como una tarea sencilla. En el caso de la Argentina, recién hacia 1880, a partir del acuerdo logrado entre algunos sectores de la sociedad y la represión de otros, se impuso un orden político que finalmente se convirtió en hegemónico: el Estado nacional moderno.

Cuatro años después, en 1884, se sancionó la ley que determinó el triunfo de la escuela como institución monopolizadora del saber, íntimamente vinculada con los intereses del nuevo Estado: la Ley 1420 de Educación Común; la misma estableció una educación común, laica, gratuita y obli-

gatoria para todos los habitantes del territorio y sentó las bases del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE) (Puiggrós, 1990:19), al determinar, en el artículo 5, que:

La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños de edad escolar. Con ese objeto cada vecindario de mil a mil quinientos habitantes en las ciudades, o trescientos a quinientos habitantes en las colonias y territorios, constituirá un distrito escolar, con derecho, por lo menos, a una escuela pública, donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley.

De esta manera, el Estado se proclamaba encargado de la organización de la instrucción pública con carácter de obligatoria, gratuita y laica (Paviglianiti, 1993:37). Al reconocerse como organización jurídica a la que los ciudadanos legan la atención del bien común, el Estado asumió la función de asegurar el acceso de la población al nivel primario de enseñanza. Sin negar su naturaleza de derecho individual, comenzó a hablarse de educación en términos de necesidad social para la garantía recíproca de los derechos individuales. Así, en medio del proceso de conformación del Estado nacional moderno, el SIPCE se constituyó como un elemento de formación de identidad, con capacidad para “producir simbólicamente a la sociedad” (Oslak, 1997) y amalgamarla.

El discurrir del siglo XX presentaría nuevas propuestas educativas surgidas a partir de los sucesivos cambios del escenario sociopolítico. Tal es el caso de las sociedades populares de educación que desarrollaron sus actividades en la época de entreguerras, entendiendo lo popular, en este caso, como no estatal. Son un ejemplo de estas sociedades las bibliotecas populares o las instituciones creadas por la comunidad sin fines estrictamente educativos pero en donde se llevaban adelante prácticas de este tipo. Puede mencionarse también el caso de los sindicatos, los cuales surgían con objetivos gremiales pero acababan por enseñar aquellos saberes que el SIPCE omitía: saberes relacionados con el trabajo, saberes políticos.

Estas propuestas alternativas no lograron socavar la hegemonía del SIPCE, pero sí plantearon un debate: la educación no debía considerarse solamente un derecho individual. El hombre crece y se desarrolla en una sociedad y los saberes que construye deben significarse en este marco. La

educación es un derecho social en tanto el desarrollo del hombre se encuentra directamente vinculado con el de la sociedad.

Años más tarde, el peronismo, desarrollando un modelo de Estado de Bienestar, tomó estas propuestas y sentó sobre ellas las bases de su política educativa. Colocó bajo la órbita del Estado las prácticas pedagógicas que estaban llevando a cabo las sociedades populares, propiciando una inversión de la jerarquía cultural: la cultura popular se insertó así en un proyecto político. Al legitimar estas prácticas, el Estado las cooptó e institucionalizó, ampliando las bases materiales del SIPCE. El surgimiento de la escuela técnica reguló la trasmisión de saberes vinculados con el mundo del trabajo, al tiempo que fueron reconocidas las escuelas sindicales como instancia de educación no formal. En consecuencia, los avances en la matrícula de la educación pública en este periodo histórico son innegables.

En este contexto, el Estado se erigió como garante de los derechos sociales. Sin embargo, con la reforma constitucional del 49, la familia y los privados continuarían ostentando su preeminencia en las decisiones sobre educación.

A mediados de la década de los setenta, los Estados de Bienestar se sumieron en una gran crisis. Para esos años las corrientes neoliberales y neoconservadoras –recomposiciones propias de la lógica del capital– cuestionaron fuertemente la legitimidad y eficiencia del modelo estatal vigente. Promulgaron la vuelta *aggiornada* a la primacía de los derechos individuales y al mercado como elemento regulador de la sociedad.

La educación volvió a ser un derecho individual y no social. El Estado dejó de lado su rol de Estado docente y volvió a ejercer un papel subsidiario, limitándose a atender a quienes no pudiesen “comprar” su educación, garantizando el acceso en aquellos lugares que no resultaran rentables para los privados y, por supuesto, garantizando a los padres, la libre elección de la educación para sus hijos.

La sanción de la Ley Federal de Educación núm. 24 195, en el año 1993, legitimó, en cierto sentido, este proceso. Se constituyó como un marco normativo que a partir de la omisión del término “público”, desarticuló el imaginario social que identificó durante años la escuela pública con el Estado. Los artículos de la Ley hacen referencia a establecimientos estatales y privados, sin señalar mayores diferencias entre los mismos que el órgano a cargo de la gestión. El Estado se reservaba la función de supervisión de todos ellos tal como lo indica el artículo 14:

Todos los Establecimientos que presten este servicio, sean de gestión estatal o privada, serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esto será extensivo a las actividades pedagógicas dirigidas a niños/as menores de 3 años, las que deberán estar a cargo de personal docente especializado.

El Estado se transformaba así en un facilitador, apelando a la sociedad civil para cumplir su función; al tiempo que se produjo una resignificación del sentido de la educación, proceso que la ubicó en el marco del mercado, como un servicio más. Su desarrollo comenzó a ser evaluado a partir de una lógica empresarial de costo beneficio, analizando cómo obtener más y mejor educación con menos recursos y donde los padres se transformaron en clientes y consumidores.

Los argumentos desarrollados en los debates generados en torno a la Ley, se concentraron en la defensa discursiva de la escuela pública a partir de reivindicaciones históricas tales como la gratuidad y la responsabilidad indelegable del Estado; sin reparar en que la omisión del término público “constituía la punta de lanza de formas más sutiles de legitimación de la privatización de la educación” (Vázquez y Di Pietro, 2011:8).

En el año 2000, el modelo neoliberal expuso signos de agotamiento y, a comienzos de esta década, la Argentina se sumió en una crisis económica y social que acabó por derrumbar la legitimidad de todas las instituciones. El Estado había dejado de ser garante del bien común hacía ya varios años y el mercado se había mostrado incapaz de constituirse en espacio articulador de los intereses de la sociedad. Las políticas neoliberales de los noventa, plasmadas en los procesos de privatización, flexibilización laboral y achicamiento del Estado, generaron una tensión social que encontraría su válvula de escape en las revueltas del 20 y 21 de diciembre de 2001, las cuales culminaron con la salida anticipada del entonces presidente, Fernando de La Rúa.

Bajo la consigna “que se vayan todos”, la sociedad civil comenzó a reconstruir las redes sociales que el neoliberalismo se había encargado de desarticular, con el objetivo de generar otras instancias de coordinación y gestión desde las bases. Los vecinos se organizaron en asambleas barriales; se recuperaron espacios de trabajo arrasados por la crisis y se les otorgó una nueva lógica de funcionamiento, siendo un caso testigo las fábricas recuperadas; se conformaron diversos movimientos sociales y se desarrollaron nuevas prácticas contraculturales.

En este contexto, el sistema educativo estatal no escapó a la crisis de las instituciones y el reclamo por el derecho a la educación dejó de tener al Estado como interlocutor. Sin embargo, la crisis económica no admitía el ingreso de las clases populares a las escuelas privadas. Fue entonces cuando estas clases comenzaron a sentar las bases de una educación autogestionada. Puede encontrarse aquí el surgimiento de los bachilleratos populares.

Los bachilleratos populares: nuevos actores en el campo educativo

En el mencionado escenario de crisis generalizada, se amplió el espectro de experiencias educativas de tipo comunitario. La crisis social impulsó el desarrollo de comedores infantiles en respuesta al problema del hambre así como también de experiencias educativas ligadas con emprendimientos laborales. Las mismas se desarrollaban fundamentalmente en fábricas recuperadas por los trabajadores y escuelas proyectadas por el movimiento piquetero¹ intentando en todos los casos revitalizar debates y alternativas propias de la tradición de la educación popular (Carli, 2003:22).

Las primeras experiencias en el conurbano bonaerense y la Ciudad de Buenos Aires, surgieron por iniciativa de cooperativas de docentes, investigadores y educadores populares que, junto con las organizaciones sociales, pusieron en marcha el mecanismo que concluiría con la creación de los primeros bachilleratos populares

Es posible señalar como pionera en esta tarea a la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), la que se constituyó en sus inicios como un equipo de educación popular con talleres de formación propios. Sus miembros provenían principalmente de la Universidad de Buenos Aires y también de varios profesorado nacionales que se encontraban trabajando desde hacía ya tiempo en escuelas medias.

Iniciaron sus tareas en los noventa, momento en el comenzaron a reunirse, buscando articular reflexión vinculada con lo teórico, y praxis educativa, desde una fuerte concepción política (Maestre, 2011). Fue así que iniciaron un proceso de relevamiento empírico a fin de formular el estado de situación de la educación de jóvenes y adultos. Los trabajos de campo se realizaban en localidades en las que los educadores se encontraban desarrollando alguna tarea política-social, por lo que progresivamente se fue articulando con la producción teórica y la práctica política.

Así comenzó a configurarse el proyecto de los bachilleratos populares, entendido como democratizador, “no con una lógica de contención, sino

con una lógica de acción y formación, con otra perspectiva política y educativa” (Maestre, 2011). Surgirían así las primeras escuelas: Industria Metalúrgica y Plástica Argentina (IMPA), en el barrio porteño de Almagro, promovido por la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y Simón Rodríguez, en la localidad bonaerense de Tigre. Estas experiencias comenzaron a desarrollarse sin financiamiento ni reconocimiento oficial.

Con el transcurso de los años y la complejización del sistema de bachilleratos populares, se hicieron necesarias instancias de coordinación dando lugar a la conformación de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha.

En este espacio se desarrollaron diversos debates tendientes a arribar a lugares comunes que permitieran representar al colectivo; pudiendo identificarse en este proceso diferentes instancias (Sverdlick y Costas, 2008).

La primera etapa se inició a fines de los noventa y se caracterizó por un trabajo hacia el interior del movimiento. Esto implicó un proceso de discusión y construcción de consensos sobre estrategias socioeducativas comunes. En principio, se partió de la certeza de que urgía dar lugar a prácticas educativas que permitieran construir otra ciudadanía; para lo cual resultaba necesario pensar otro modelo de educación. De esta manera, los educadores populares se acercaron a los postulados de pedagógicos de Paulo Freire, quien identifica un claro objetivo para la práctica educativa: se trata de educar para la liberación.

En este sentido, las pedagogías de izquierda neo-marxistas, en las cuales puede enmarcarse la propuesta de Paulo Freire, plantean la necesidad de trabajar los contenidos de la enseñanza en relación directa con las prácticas de los estudiantes. Éstos poseen experiencias de situaciones y relaciones personales y también una variedad de información y datos que adquieren del medio en el que se encuentran inmersos. Lo vivido es la única referencia que permite que lo aprendido tenga significación emotiva e intelectual, pero es importante tener en cuenta que la experiencia de los estudiantes se enmarca en el modelo cultural dominante, por lo que resulta necesario tomarla y explorarla.

Esta relación se hace necesaria en tanto no puede construir una realidad distinta quien carece de los elementos simbólicos para pensarla. El aprendizaje resulta ser, de esta manera, una toma de conciencia que el maestro debe facilitar, brindándoles a sus alumnos aquellos conocimientos que le

permitan resignificar su experiencia. De este modo, el estudiante no se queda en el primer nivel del saber ni se lo confronta con un conocimiento heterogéneo, ajeno. Su progreso no es una negación ni un renunciamiento, sino una expansión (Snyders, 1974).

El objetivo de los bachilleratos es formar sujetos políticos, conscientes de las desigualdades del sistema capitalista, con elementos para desnaturalizar la realidad que los rodea. Se trata de brindarles a los alumnos un armazón para su acción libre, estimulando nuevas formas de participación. Los actores son sujetos tradicionalmente silenciados, no necesariamente por la violencia material sino fundamentalmente por la violencia simbólica, entendiendo que la imposición de arbitrios culturales como realidades dadas por parte del sistema (Bourdieu y Passeron, 1977:45) eliminó sus capacidades de protesta y lucha y silenció sus reclamos; adoctrinándolos en un abandono de la idea de cambio. En términos de Freire, se trata de transformar al alumno en educando, entendiendo que el educando se torna realmente tal cuando *conoce* los contenidos y no en la medida en que el educador va *depositando* en él la descripción de los contenidos (Freire, 1993:44).

Fue esta la base político-pedagógica definida en la primera instancia de lucha. La misma se construyó retomando los aportes teóricos mencionados y enriqueciéndolos a partir de la reflexión sobre las prácticas desarrolladas por los propios actores involucrados. Partiendo de esta base, la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha alcanzó una definición acabada de los bachilleratos populares, al caracterizarlos como escuelas autogestionadas, impulsadas por colectivos de trabajo formados por docentes, profesores y estudiantes que articulan con organizaciones sociales. Allí, a través de la práctica cotidiana se denuncian los avances del neoliberalismo y la mercantilización de la educación.

Al momento de definir las prácticas educativas que allí se desarrollan, el colectivo de bachilleratos señala que la construcción del conocimiento se realiza de manera dialógica entre estudiantes y docentes, en un acto en el cual se reconoce a cada sujeto involucrado una complejidad y variedad de saberes. De esta manera, el bachillerato popular se diferencia de la escuela tradicional que ubica al docente como único portador del saber.

Por otro lado, se destaca el modo de organización institucional, el cual pretende ser absolutamente horizontal: las decisiones son tomadas por docentes y alumnos en asambleas.

Finalmente, resulta necesario destacar que la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha entiende a la escuela como organización social y destaca la necesidad de romper la barrera existente entre el adentro y el afuera de la institución escolar. En este sentido, la escuela debe tener como prioridad el responder a los objetivos colectivos y necesidades de la comunidad en la cual se inserta.

Partiendo de estas certezas, el equipo de educadores comenzó a reunirse con sujetos sociales políticamente comprometidos, que compartían con ellos las mismas inquietudes sobre el sistema educativo. De este modo comenzaron a articular sus acciones con los de diversos movimientos sociales, siendo el primero el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas. La experiencia de los bachilleratos populares se transformaría en una estrategia para los movimientos sociales, en tanto encontrarían allí una instancia de organización e interpelación en el campo educativo, a partir de una concepción crítica del sistema. Desde ese lugar, los bachilleratos constituyen herramientas para seguir adelante con sus experiencias de lucha. Años más tarde, otros movimientos sociales comenzarían a desarrollar sus propios bachilleratos populares. Tal es el caso del Frente Darío Santillán, el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI) y diversas organizaciones de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA).

Durante la segunda etapa, entre 2004 y 2005, y mientras continuaba la creación de escuelas, se incorporó al debate la discusión sobre la oficialización de los títulos impartidos por éstas. En una primera instancia hubo pleno acuerdo acerca de la necesidad de asegurarles a los estudiantes de los bachilleratos el reconocimiento oficial de su certificado de estudios. Sin embargo, esta decisión abrió la puerta a un debate más complejo: si los bachilleratos populares tenían la necesidad de plantear una relación con el Estado, ¿qué características debía asumir este vínculo?

La reconceptualización del espacio público

Cada Estado plantea una relación diferente con la sociedad civil. A partir de estas diversas relaciones se configura de distinta manera el espacio de lo público. ¿Cuál es el rol que juega el Estado en dicho espacio? ¿Es el Estado el articulador del espacio público? ¿Es el espacio público un terreno a ser conquistado por la sociedad civil? ¿Quién decide qué lugar ocupa cada uno?

El Estado de Bienestar, que puede caracterizarse como burocrático, propone una relación Estado-céntrica, donde es la instancia privilegiada

de regulación social. La condición de ciudadanía radica en asegurar que todos sean tratados como miembros plenos de una sociedad de iguales. Lo público es aquello que regula el Estado, el espacio en el que todos los ciudadanos pueden participar.

El Estado post burocrático, que puede caracterizarse como neoliberal, plantea una relación socio-céntrica y la nueva forma de coordinación social se organiza en torno al mercado. Esta propuesta se apoya en los principios de ordenamiento social autorregulado y se propone, entonces, eliminar toda interferencia política. En este orden, el rol del ciudadano se supone más activo: mientras que en el modelo anterior éste habría esperado que el Estado interviniera por él y le asegurara sus derechos; en el modelo post burocrático es él mismo quien debe hacerse merecedor de esos derechos y pelear por ellos en el marco del mercado. Los derechos no son naturales sino adquiridos, a partir de una lógica meritocrática e individualista.

En este marco, el concepto de lo público se redefine. Ya no se asocia esta dimensión a lo estatal en tanto el Estado ya no es un ente regulador de la ciudadanía. La arena de lo público es terreno de la sociedad civil y así, la línea divisoria entre lo público y lo privado se hace cada vez más difusa. La idea de ciudadanía se reconceptualiza y se trata, ahora, de encontrar un equilibrio entre los derechos y las responsabilidades.

El neoliberalismo propone entonces un Estado regulador no ya de la sociedad civil sino del mercado, entendiendo que es este último quien debe regular a la sociedad civil. En síntesis, es el predominio de la economía por sobre lo político lo que plantea la propuesta post burocrática. Sin embargo, se produce una paradoja: la pérdida del Estado como marco regulador de una aparente igualdad, da lugar al surgimiento de un número creciente de actores individuales y colectivos que intervienen conformando una sociedad civil compleja y diversificada que obliga a procesos de negociación y concertación, reapareciendo la política en tanto elaboradora de consensos.

Ante esta situación, cabe formularse algunos interrogantes: ¿constituye el corrimiento del Estado del espacio público una posibilidad de acción más amplia para la sociedad civil? ¿Se trata de un abandono que no hay que permitir o de una oportunidad que no hay que desperdiciar? Son muchas las lecturas que pueden realizarse de esta situación.

Si consideramos que el Estado debe ser el regulador de la vida social, entendemos que es necesario exigir su retorno. En cambio, si consideramos que el Estado es un estorbo para el desarrollo de la sociedad debemos apuntar

a mantenerlo al margen. Esta última idea constituye un gran paraguas que engloba tanto a quienes entienden que la intervención estatal –que apunta a forzar una igualdad irreal entre miembros de una sociedad– constituye una traba para el progreso económico, como a aquellos que definen el Estado en términos marxistas y sostienen que el Estado capitalista –adquiera la forma quequiera– constituye una fuerza opresora que impide el libre desarrollo de los miembros de la sociedad. La extrema izquierda y la extrema derecha se encuentran en un mismo punto en el debate público privado planteado en el marco del Estado post burocrático, lo cual genera contradicciones y tensiones que la sociedad aún no logra resolver.

El ámbito de la educación, no queda fuera de este debate, aquí también, la disputa por definir qué es educación pública se hace presente. En algunos casos, se hace un esfuerzo por demostrar, sin incurrir en argumentos neoliberales, que lo público es algo distinto de lo estatal, pero jamás antiestatal, ni mucho menos, privado (Vázquez y Di Pietro, 2011:9).²

Los bachilleratos populares y la lucha por el espacio público

La Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, luego de largos debates, asume una postura respecto de su relación con el Estado, que la define como colectivo. Partiendo de la idea de que el Estado debe ser el garante de la educación, la Coordinadora pugna por lograr el reconocimiento oficial de los bachilleratos populares, así como también, por conseguir que se haga cargo del financiamiento de las escuelas. Desde allí, el colectivo intenta un acercamiento con los sindicatos docentes y comparte con estos la visión del docente como trabajador.

En este sentido, la existencia de los bachilleratos por fuera del aparato estatal es sólo una instancia en el proceso de construcción. Es de esperar que los bachilleratos populares logren ingresar a la esfera estatal enmarcándose en la denominada gestión social, término mencionado por primera vez en la Ley de Educación Nacional que incorporó en su clasificación tradicional de escuelas de gestión pública y privada a aquellas de gestión cooperativa y de gestión social.

El Consejo Federal de Educación, en uno de sus papeles de trabajo de 2007, considera que las instituciones de gestión social son:

[...] nuevas configuraciones institucionales en el sistema educativo. Surgieron en los últimos años, como respuesta política de sectores afectados por la crisis,

que generaron diferentes experiencias organizativas, ante las consiguientes restricciones a las que la acción del Estado se vio sometida.

Dichas escuelas tienen como característica central la gratuidad de los servicios que prestan y el haber sido creadas para atender a sectores de la población en situación de vulnerabilidad social. Se destaca que, si bien muchas de estas unidades educativas orientan su trabajo a poblaciones en condiciones de pobreza, esto no constituye una característica excluyente, pues también pueden estar dirigidas a otros grupos socialmente vulnerables.

Es intención de los bachilleratos, entonces, instalar el proyecto político pedagógico en el sistema público. La propuesta es comenzar a desarrollarlo por fuera del Estado para luego incorporarse y comenzar la pelea al interior del sistema. De ahí que una de las banderas de la Coordinadora sea la defensa de la educación pública y popular.

Si bien es este un acuerdo logrado luego de largos debates, no por ello es definitivo. Con el correr de los años, el número de bachilleratos nucleados en la Coordinadora fue creciendo exponencialmente, lo cual trajo como consecuencia el desarrollo de una diversidad que complejizó significativamente el espacio. Diversas agrupaciones manifestaron su desacuerdo con las reivindicaciones, tensando las concepciones de Estado y público que subyacen a las mismas. Las profundas diferencias dieron lugar al surgimiento de otros espacios de coordinación. Se produce entonces un quiebre al interior del movimiento de los bachilleratos populares.

En el año 2009 surge la autodenominada Red de Bachilleratos Populares y Comunitarios, instancia que hoy día nuclea a seis de ellos y se define en abierta oposición a la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha.

El espacio se define como una organización social, que lucha por una educación pública y gratuita; al tiempo que brega por proyectos de educación autónomos que puedan ampliar la noción de lo público más allá de lo estrictamente estatal. Desde esta concepción, la Red se opone a la incorporación de los bachilleratos a la órbita estatal.

Una de las principales objeciones que realiza en este sentido se vincula con la imposición por parte del Estado de planes de estudio, programas y modos de organización institucional, que reproducen las relaciones de poder hegemónicas y perpetúan vínculos jerárquicos al interior de los establecimientos educativos. Entienden, entonces, que incorporar los bachilleratos

a la órbita estatal es un modo de subordinar el proyecto a la lógica de la educación pública tradicional, lo cual implicaría la pérdida de la especificidad del proyecto político-pedagógico que los bachilleratos suponen.

La Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (2009) enuncia, como parte de su proyecto, la posibilidad de aportar a la transformación de la sociedad, cuestionando los mismos cimientos de las instituciones estatales y de la sociedad capitalista. No consideran viable, entonces, la posibilidad de subvertir el orden establecido desde el seno mismo del sistema; por el contrario, apuntan a la construcción de poder popular a partir de la organización de las bases, con el objetivo final de generar instancias contrahegemónicas.³ Entienden que, a tal fin, es necesario mantener la autonomía de sus proyectos, evitando toda injerencia del Estado.

Al definir su proyecto político pedagógico, los miembros de la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios señalan que es su deseo asegurarles un título oficial a quienes se forman en ellos; sin embargo, plantean como principal problema el hecho de que el Estado imponga condiciones para otorgar las titulaciones y que, de ninguna manera, aceptarán convertir sus experiencias pedagógicas en bachilleratos estatales.

Es por esto que los reclamos que la Red realiza al Estado se limitan al reconocimiento oficial de los títulos, es esto lo único que exigen. En abierta oposición a la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, la critican en su intento de construcción de una escuela pública popular y rechazan de lleno la posibilidad de que los docentes involucrados en estos proyectos perciban un salario. No consideran posible que el Estado contra el cual militan financie su acción militante.

Así, mientras la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios pretende limitar al mínimo posible el vínculo con el Estado, la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha se encuentra a la espera de la firma de un decreto que le asegure un salario a todos los docentes de los bachilleratos.

El impulso de conformar la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, tuvo como objetivo fortalecer la lucha por diferentes reivindicaciones políticas que se lograron acordar y coordinar entre las organizaciones sociales que comparten el espacio. Se buscan acciones para transformar la realidad, en este sentido, su objeto coincide con el pretendido por la Red de Bachilleratos.

Sin embargo, es fundamental destacar que para esta Coordinadora, el Estado es el responsable de la educación pública y popular. Por ello se le

exige que reconozca a todos los bachilleratos populares garantizando el título secundario a los educandos. Solicitan que se los financie integralmente, incluyendo becas para los estudiantes, infraestructura, viandas, materiales bibliográficos y didácticos. Se lucha por que se reconozca como trabajadores de la educación a sus docentes, y de esta forma perciban un salario garantizado por el Estado. Y es aquí donde Coordinadora y Red bifurcan sus caminos.

Respecto de este punto es necesario destacar que, desde sus inicios, los docentes nucleados en los bachilleratos pertenecientes a la Coordinadora se identifican como trabajadores de la educación; sin embargo, por considerarse también militantes sociales, privilegiaron la puesta en funcionamiento del proyecto. Así, se exigió en primer término el reconocimiento de los bachilleratos y los títulos que estos emiten; una vez alcanzado este logro, el reclamo por los salarios se profundizó.

Asimismo, se exige la elaboración de un marco normativo propio en donde se reconozcan las particularidades de los bachilleratos y la autonomía y autogestión en las construcciones de los planes de estudio. Si bien actualmente existe una currícula definida⁴ para la modalidad de educación de jóvenes y adultos, la cual debe ser respetada por los bachilleratos populares, lo cierto es que cada uno de estos espacios desarrolla su propio proyecto pedagógico y elabora su plan de estudios a partir de las necesidades e intereses de los educandos. La currícula se debate al interior de las asambleas de alumnos y docentes, y allí se definen las materias que cursan los estudiantes. Esta dinámica es una parte central del proyecto político pedagógico de los bachilleratos populares sobre el que no están dispuestos a negociar ni la Red ni la Coordinadora. Sin embargo, esta última pretende que el Estado acepte la autogestión del plan de estudios por parte de las escuelas, entendiendo que, de esta manera, se sienta un precedente en el camino hacia la definición de la gestión social y la construcción de una escuela pública y popular. La Red, por su parte, no tiene interés en sentar precedente; por el contrario, su objetivo es evitar cualquier tipo de regulación estatal.

El presente de los bachilleratos

El 4 de junio de 2010, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires creó, mediante la Resolución núm. 279 del MEGC, el Registro de Bachilleratos Populares donde se reconocen los títulos de todos los bachilleratos regis-

trados hasta el momento de la firma y sientan las bases para la incorporación al registro de nuevas escuelas en el futuro.⁵ A tal fin, describe cuáles son las características distintivas de los bachilleratos populares, señalando que “desarrollan un proyecto socioeducativo que constituye una forma de escuelas de gestión social, contempladas en la Ley de Educación Nacional, que reúnen una serie de características que las diferencian de las escuelas de gestión estatal y de gestión privada”.

Asimismo, la Resolución reconoce:

Que del relevamiento efectuado las escuelas de gestión social se caracterizan por la gratuidad y la atención de sectores de la población en situación de riesgo educativo, organizan y adecuan su funcionamiento a un proyecto socio-educativo que contempla la realidad y el medio geográfico en que se desarrolla, a fin de dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes;

Que estas unidades educativas son impulsadas y autogestionadas por organizaciones sociales, asociaciones civiles sin fines de lucro, fábricas y/o empresas recuperadas y cooperativas...

Resulta notorio que esta resolución describe muchas de las especificidades propias de los bachilleratos populares; sin embargo, la Coordinadora no ha detenido, con la sanción de esta normativa, la lucha por sus reivindicaciones. Para ésta, la firma de este documento significó un avance sustancial en la lucha por el reconocimiento de los bachilleratos, pero considera que aún queda mucho camino por recorrer antes de afirmar que se está garantizando el derecho a la educación. Actualmente, la Coordinadora se encuentra a la espera de la firma de un decreto que aseguraría el cobro de salarios para todos los educadores de las escuelas.

La Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, en cambio, ha finalizado sus reclamos tras la firma de la resolución. No continúan exigiendo la acción del Estado en lo que respecta al desarrollo de los bachilleratos populares, aunque sí apoyan los reclamos de los docentes estatales del mismo modo que a todos los trabajadores en su lucha.

La diferencia existente entre las posiciones de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha y la Red de Bachilleratos Comunitarios, define diferentes escenarios en lo que respecta a las instancias de articulación y negociación con el Estado. Los gobiernos tratan con cada instancia de coordinación de manera diferenciada y, paradójicamente, reciben menos

presión por parte del colectivo que más se opone a su funcionamiento. Es una paradoja que ilustra hasta qué punto la indefinición del espacio público, hoy, coarta la acción militante y transformadora de los sujetos sociales.

A modo de conclusión

Los bachilleratos populares se definen como escuelas autogestionadas, populares, públicas y no estatales. Forman parte de la educación formal pero reivindican su autonomía. Esta breve definición expone una complejización de “lo público” y obliga a leer la realidad educativa no en términos de circuitos estancos sino como diversas instancias de articulación, alianza e intercambios materiales y simbólicos entre el Estado y la sociedad civil (Carli, 2003:22).

En este escenario, los bachilleratos populares luchan no sólo por el cumplimiento de la dimensión formal del derecho a la educación sino también por la constitución de un nuevo modelo educativo que garantice la cumplimentación real del mismo. No se trata de asegurar el acceso a cualquier tipo de educación; se apunta al desarrollo de prácticas educativas que permitan la conformación de sujetos políticos, libres, críticos y autónomos. Es éste un punto de acuerdo entre los bachilleratos populares de las dos coordinadoras. Por lo demás, su vínculo con el Estado es aún motivo de conflicto: mientras algunos denuncian su ausencia o cuestionan su intervención en el vacío, otros intentan formas de articulación entre el Estado y la sociedad civil.

La Red de Bachilleratos Populares Comunitarios se apoya, a nuestro entender, en una visión instrumentalista del Estado en tanto lo conciben como un aparato monolítico de dominación que responde mecánicamente a los intereses de las clases que tienen el poder económico (Vázquez y Di Pietro, 2011:9). A partir de esta concepción, el espacio público que aglutina los intereses colectivos de la sociedad se ubica por fuera del Estado, llegando incluso a estar enfrentado con éste. Entendiendo que es necesario cambiar radicalmente las estructuras sociopolíticas a fin de construir un proyecto transformador, el objetivo de la educación popular no es otro que empoderar a las clases populares. Su compromiso es con la sociedad civil, no con el Estado.

Frente a este planteo, la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha opone una concepción de Estado más cercana a la que planteara

Nikos Poulantzas en los años setenta: se trata de una arena de lucha, la condensación material de la relación de fuerzas entre las clases.

En este sentido, situados en el concepto gramsciano de Estado ampliado, la sociedad civil no se opone al Estado sino que es parte de éste. Resulta utópico, entonces, creer que la misma puede concebirse como una esfera “pura”, exenta de intereses de clase y de relaciones de poder, desde la cual puede erigirse un cambio estructural (Vázquez y Di Pietro, 2011:10). Es el Estado la arena de lucha privilegiada, de ahí que los proyectos sociales colectivos que plantean los bachilleratos agrupados en la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, apunten a contribuir a la construcción de políticas públicas populares. En este marco, recuperar el sentido de lo público implica ampliar el horizonte más allá de lo estatal, pero también avanzar hacia su transformación de modo de integrar los intereses comunes (Gluz, 2011:3).

La Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, planteará que cualquier intervención en el Estado que logre el movimiento de educación popular, realizará cambios en las medidas de gobierno, pero no en el modelo de Estado; corriendo el riesgo de ser cooptados por él. En caso de que esto sucediera, la cooptación del discurso crítico por parte del Estado, vaciaría el significado de las palabras y les quitaría su sentido transformador, neutralizando su capacidad de cambio (Enriquez, 2006:99).

A partir del desarrollo realizado, es posible afirmar que el movimiento de bachilleratos populares presenta una clara división a partir del vínculo planteado con el Estado y la concepción de “lo público” que subyace a esta relación. Pese a esto, todas las experiencias abonan a la reivindicación de la educación como derecho social y problematizan el actual escenario educativo, apuntando a desnaturalizar prácticas que tienden a reproducir la brecha existente entre los distintos sectores de la sociedad argentina. Se trata, en síntesis, de democratizar la educación.

Notas

¹ Se define como “movimiento piquetero” a la agrupación de activistas que utilizan como forma de protesta el corte de rutas, calles y avenidas, imposibilitando la circulación normal por dichas vías. Inicialmente se trató de trabajadores desempleados que reclamaban por su reincorporación a las fábricas de donde habían sido expulsados. En la actualidad, el piquete,

como modalidad de protesta, ha sido incorporado por casi la totalidad de los movimientos sociales y de protesta.

² Las autoras conciben el espacio público como la cristalización de relaciones de fuerzas entre intereses sociales opuestos.

³ El concepto contrahegemonía da cuenta de los elementos para la construcción de la con-

ciencia política autónoma en las diversas clases y sectores populares. Encuentra sus orígenes en el concepto de hegemonía desarrollado principalmente por Antonio Gramsci (1891–1937), para quien en las condiciones del Estado moderno una clase mantiene su dominio no simplemente mediante una organización especial de la fuerza, sino porque es capaz de ir más allá de sus intereses estrechos y corporativos, ejerciendo un liderazgo moral e intelectual. La construcción de contrahegemonía implica entonces una batalla cultural con el objeto de subvertir la lógica que permite la perpetuación del sistema capitalista. Requiere desarrollar en los sujetos conciencia de clase que le permita diferenciarse de la clase dominante y disputarle los espacios de poder.

⁴ El Estado nacional interviene en aquellos aspectos relacionados con la reproducción de los conocimientos, a partir de la definición de los contenidos mínimos que deben abordarse de manera obligatoria en los niveles inicial, primario, medio y terciario del sistema educativo. Así lo indica la Ley Federal de Educación en primera instancia, y la Ley de Educación Nacional posteriormente, al referirse a las funciones del Ministerio de Cultura y Educación (LFE) y del Consejo Federal de Educación (LEN). En el primero de los casos se explicita que es función del

Ministerio la definición de los contenidos básicos comunes para la totalidad del sistema educativo, mientras que en la Ley de más reciente sanción se señala que la innovación en los contenidos mínimos queda a cargo del Consejo de Actualización Curricular, órgano consultivo del Consejo Federal de Educación. De esta manera, el Estado nacional descentraliza la gestión del sistema, pero se reserva instancias de control sobre los arbitrios culturales que transmite la escuela.

⁵ Al día de hoy, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desarrollan sus actividades los siguientes bachilleratos populares: IMPA, Madera Córdoba, Miguelito Pepe, Chilavert, Darío Santillán, Villa 21/24, Paulo Freire, Germán Abdala, 20 Flores, Casa Abierta, Vientos del Pueblo, Osvaldo Bayer y Raymundo Glayzer; La Pulpería, La Dignidad, Barracas al Sur, Villa Crespo, Bajo Flores, y Bachi en Psico. En tanto, en la provincia de Buenos Aires lo hacen los bachilleratos populares: Simón Rodríguez, Centro Cultural de los Trabajadores, Arbolito, 19 de Diciembre, Raíces, Agustín Tosco, el Cañón, Tierra y Libertad, América Libre, Nañderoga, Roca Negra, Bartolina Sisa, Carlos Fuentelba, Almirante Brown, El Galpón, Proyecto Uno, 1º de mayo, La Esperanza, Amaicha, El Galpón de Tolosa y Memorias del Fuego.

Referencias

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericana.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción*, Barcelona: Laia.
- Carli, S. (2003). “Educación pública. Historia y promesas”, en Feldfeber, M. (comp.) *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Consejo Federal de Educación (2007). *Escuelas de Gestión Social. Borrador para la discusión*. Versión 1.0. Buenos Aires. Disponible: en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/33-07-anexo01.pdf>
- Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (2011). *Comunicado de la Coordinadora de Bachilleratos Populares*, Buenos Aires (mimeo).
- Enriquez, P. G. (2006). “Educación formal, educación popular y sus implicancias en la formación del ciudadano. El caso Argentino desde 1970 al 2000”, *Alternativas*, serie Espacio pedagógico, año XI, núm. 42, San Luis.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

- Gentili, P. (1998) "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", en Álvarez Uría *et al.* (comp.) *Neoliberalismo versus democracia*, Madrid: La Piqueta.
- Gluz, N. (2011). "Por una educación más democrática. Bachilleratos Populares" en *Voces del Fénix*, año I, núm. 3, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/content/bachilleratos-populares>
- Maestre, J. (2011) "El proceso comienza en los '90 como resistencia a las políticas neoliberales. Entrevista a Roberto Elisalde", *Diario Página 12* (Buenos Aires). Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-161885-2011-02-07.html>
- Paviglianiti, N. (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*, serie Fichas de cátedra, Buenos Aires: OPFYL-UBA.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum: en los orígenes del sistema educativo*, Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (2011). *Autonomía y territorio. Documento de la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios*, mimeo, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.redbachispopulares.com.ar/index.html>
- Oslak, O. (1997). *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización racional*, Buenos Aires: Planeta.
- Snyders, G. *et al.* (1974). *La reforma educativa, signo de la época*, Buenos Aires: Ediciones Centro de Estudios.
- Sverdlick, I. y Costas, P. (2008). "Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires", *Referencias. Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, año V, núm. 24, Buenos Aires.
- Vázquez, Silvia A. y Di Pietro, Susana (2011). *La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico*. Disponible en: http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/area_escuela.htm.

Artículo recibido: 1 de noviembre de 2011
Dictaminado: 22 de diciembre de 2011
Aceptado: 9 de febrero de 2012