

Aprendiendo a hacer escuelas las complejas y dinámicas relaciones entre bachilleratos populares y el Estado

Autor:

García, Javier Alejandro

Tutor:

Sinisi, Liliana

2011

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Antropología Social.

Posgrado

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Antropología Social

Tesis de Maestría

Aprendiendo a hacer escuelas.

Las complejas y dinámicas relaciones entre “Bachilleratos Populares” y
Estado.

Tesista: Javier A. García

Directora: Liliana D. Sinisi

Agradecimientos

Quisiera agradecer a quienes hicieron posible la realización de este trabajo, para el que conté con el apoyo económico de una beca de doctorado de la Universidad de Buenos Aires.

En primer lugar, a Liliana Sinisi quien dirigió esta Tesis, aportando con sus comentarios, sugerencias, críticas y reflexiones. A María Rosa Neufeld (mi otra directora, del doctorado) también siempre preocupada por ver cómo iba. Por lo mucho que aprendí de ellas y voy a seguir haciéndolo.

A todos los compañeros y amigos del UBACyT con quienes fui creciendo en esto y compartiendo momentos de investigación, docencia y también de necesaria recreación. Especialmente a Laura Cerletti, Laura Ruggiero, Soledad Gallardo, Mercedes Hirsch, Maximiliano Rúa, Laura Santillán, Horacio Paoletta, Ariel Thisted, Lucía Petrelli, Victoria Gessaghi, Sara Pallma y María Paula Montesinos. Muchos de ellos me facilitaron sus tesis y trabajos, que hicieron posible la realización del mío. También agradecerles a los de la cátedra Didáctica Especial de la Antropología, a los que conformaron los proyectos de Voluntariado Universitario y Seminario de Educación, todos estos espacios fundamentales para mi formación. Sobre todo agradecer a Laura Cerletti con quien pude mantener más intercambios a lo largo de este trabajo.

Sin dudas, Mariana tuvo que ver con este escrito que en su primera versión terminé antes de nuestro casamiento. Siempre acompañando y tratando de entender los tiempos del trabajo de campo y de la escritura. A mis padres, Adela y Antonio, que siempre me apoyaron.

Por último, pero no menos importante, a los todos los miembros del bachillerato. A los que allí son estudiantes y los que son docentes. Fundamentalmente a los que día a día están en el “Centro Cultural” ejerciendo su trabajo militante y los que participan activamente de las reuniones del bachillerato. Ellos me fueron guiando en este trabajo, y así pude acercarme a sus convicciones, dudas, aciertos, sentimientos de desánimo, luchas y alegrías. Me abrieron las puertas a lo que dedican sus vidas. Dar cuenta de estas realizaciones, junto con mis reflexiones sobre estos procesos apunta a continuar estos diálogos y al menos aportar –un poco- a repensar esta cotidianeidad. No entiendo esta producción como

una forma de “devolución” sino como la posibilidad de expresar la construcción conjunta de los conocimientos. Espero que ellos puedan valorar y se beneficien con el esfuerzo realizado, ya que este trabajo también va dedicado a los estudiantes, militantes y docentes del “Bachi”.

Introducción	7
1. Presentación.....	9
2. Abordaje teórico-metodológico: el enfoque etnográfico.....	11
2. 1. Trabajo de campo y vida cotidiana.....	11
2. 2. Los referentes empíricos y las instancias de análisis.....	16
3. Preguntas iniciales, objetivos y argumentos centrales de la Tesis.....	18
3. 1. Organización de esta Tesis.....	21
Capítulo 1. La construcción de la problemática de investigación: las relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado	24
1. El proyecto neoliberal, los “Bachilleratos Populares” y los cuestionamientos a estas iniciativas.....	25
2. Las disputas por la “gestión social” y los “Bachilleratos Populares” en los medios gráficos.....	32
3. Un acercamiento a la Educación de Jóvenes y Adultos.....	35
3. 1. El marco normativo anterior y los “Bachilleratos Populares”.....	35
3. 2. El marco normativo actual y la “gestión social” a nivel nacional.....	36
3. 3. El marco normativo de la educación de jóvenes y adultos y la “gestión social” en la Ciudad de Buenos Aires: la relación entre “Bachilleratos Populares” y Estado.....	39
3. 4. Acercamiento estadístico a la educación de jóvenes y adultos.....	48
4. Reflexiones sobre el Capítulo 1.....	51
Capítulo 2. Antecedentes de investigación y referentes teóricos: la vinculación entre movimientos sociales y educación, la oposición a la “escuela tradicional” y las conceptualizaciones del Estado ..	53
1. Estudios centrados en los “Bachilleratos Populares”.....	55
1. 1. Los “nuevos movimientos sociales” y la “educación popular”.....	57
1. 2. Las dicotomías centradas en la oposición a la “escuela tradicional”.....	58
1. 3. Antecedentes en el análisis de la relación entre “Bachilleratos Populares” y Estado.....	61
2. Análisis de las concepciones en juego: Estado, movimientos sociales y escuela.....	64
2. 1. Discusión sobre los “nuevos movimientos sociales” y su vinculación con la educación.....	65

2. 2. Recorrido histórico a partir de la noción de “educación popular”	70
2. 3. Las relaciones de poder: haciendo foco en el Estado.....	77
3. Articulaciones entre Estado, sociedad civil y escuela.....	85
4. Reflexiones sobre el Capítulo 2.....	89

Capítulo 3. La conformación del “Bachi”: la trama de la desigualdad y los recorridos de la militancia.....91

1. Desigualdad social y educativa, una aproximación.....	92
1. 1. La “producción territorial” de la zona sur de la ciudad.....	93
1. 2. Acercamiento a la complejidad de la villa “Riachuelo”	96
1. 3. La escolarización en la zona sur y en la villa “Riachuelo”	99
1. 4. Las ofertas educativas para jóvenes y adultos.....	102
2. El “Bachi”: la historia y sus relaciones	105
2. 1. Las organizaciones sociales, la militancia y la educación.....	105
2. 2. Las demandas al Estado y la creación del “Bachi”	108
2. 3. Primero la “gestión privada”, la creación de la asociación civil y el plan de estudios.....	112
2. 4. Dónde comienzan a funcionar y el nuevo lugar: la escuela estatal.....	113
2. 5. La separación y la nueva “orientación en “Derechos Humanos””	115
3. Los otros grupos de “Bachilleratos Populares”: acercamientos y alejamientos del “Bachi”	121
3. 1. La “Coordinadora de Bachilleratos Populares” y la “CEIP”	121
3. 2. “Red de Bachilleratos Populares Comunitarios”	126
4. Reflexiones sobre el Capítulo 3.....	129

Capítulo 4. Aprendiendo a hacer escuelas: las relaciones con el Estado en la cotidianeidad del armado del “Bachi”.....131

1. “Lo escolar” y las presencias del Estado en la construcción cotidiana del “Bachi”	134
1. 1. La “documentación escolar”, las imposiciones estatales y los conflictos internos.....	134
1. 2. La problemática de la asistencia de los estudiantes y la evaluación.....	137
1. 3. La “educación popular”, la “educación formal” y la “militancia”	140
2. Las “asambleas”: los sentidos de la “autonomía” y la “educación popular”	144
3. Las reuniones de la “orientación en “Derechos Humanos””, y cómo desde los bachilleratos se crean espacios en la estructura del Estado.....	158

3. 1. La propuesta de pase a la “Dirección del área de Educación del Adulto y del Adolescente” y a la “gestión estatal”	158
3. 2. ¿Estudiar la “educación popular” o la “ <i>relación con el Estado</i> ”?.....	163
3. 3. Hacia el último encuentro del año y la firma de los acuerdos con el Ministerio de Educación.....	168
3. 4. Un proceso que continúa.....	175
4. Reflexiones sobre el Capítulo 4.....	179
Conclusiones.....	181
1. Reflexiones en torno a las complejas y dinámicas relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado.....	182
2. Aprendiendo a hacer escuelas.....	186
Bibliografía.....	188
1. Centrada en “Bachilleratos Populares”.....	188
2. Bibliografía general.....	194
3. Normativa y fuentes estadísticas.....	207
4. Recursos periodísticos.....	208
5. Otros documentos.....	209

Introducción

A mediados de abril de 2010, con la intención de comenzar los primeros acercamientos al trabajo de campo, le mando un mail a Victoria, compañera de la facultad y docente en un “Bachillerato Popular” para ver si podía empezar a conocer aquel espacio. Quedamos en encontrarnos personalmente, pero el encuentro se demoraba porque según su relato estaba muy “*complicado el tema en el bachillerato*”, hablaba de “*conflictos internos*”, y que era mejor esperar. Estos comentarios, no hacían más que motivar mi interés y trataba de imaginar qué era lo que estaba pasando. Al contrario de lo que ella me pedía, esperar a un momento más calmo, yo no quería perder esa oportunidad.

Por otra parte, a través de un mail, un amigo me avisa de un “Encuentro de Educación Popular” que se realizaría a principios de mayo de 2010, organizado por un grupo de reconocida trayectoria en el tema. Decidí entonces, comenzar por acercarme desde este espacio a la temática ya que, se anunciaba una mesa de discusión dedicada a los “Bachilleratos Populares”. El evento duró tres días, asistió gran cantidad de gente de diversos lugares de la Argentina como de otros países de Latinoamérica, y se abordaron numerosos temas que, centrados en la “educación popular” se ponían allí en discusión.

La mesa destinada a los “Bachilleratos Populares” no se concretó. Los “militantes y docentes” de estos bachilleratos querían participar de otros espacios de trabajo y llevar allí sus discusiones, fue así que participé en diferentes grupos donde también había gente de los bachilleratos y surgían interesantes debates, como por ejemplo: sobre si era posible la “educación popular” en la “escuela pública” o sólo en el marco de organizaciones que pensarán en una lógica distinta a la “escuela tradicional” caracterizada como “*reproductora del orden dominante y aparato ideológico del Estado*”. Varios de los que participaban en estos intercambios trabajaban como docentes en un ámbito por el que recibían un sueldo y militaban en otro –también dando clases- en forma voluntaria y entonces, sostenían, que más allá de las dificultades sí era posible la “educación popular” en el terreno del Estado. En cambio, para otros que sólo se desempeñaban desde la “militancia” argumentaban que era imposible por el “*carácter de clase del Estado*” y sus estrategias de “*conservación del statu quo*”. Así se iban definiendo una serie de oposiciones por momentos irreconciliables en donde, más allá de que la “educación popular” se definía como “*liberadora, transformadora de las relaciones sociales*”, y

muchos otros sentidos positivos, éstos eran tantos y, aplicables a tal diversidad de situaciones que se llegaba al punto de volver a la pregunta: “¿entonces qué es educación popular?”.

Los miembros de los bachilleratos decidieron armar hacia la noche del segundo día de aquel encuentro una reunión para exponer sus problemáticas actuales. Allí se habló del “Registro”, como algo en que tenían que inscribirse para poder ser aprobado su funcionamiento, pero esto traía una serie de interpretaciones y suposiciones acerca de lo que haría el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires a partir de este marco entendido como de “mayor regulación”. De esta manera, se decía que “no querían pagar los sueldos a los docentes” y que “iban a empezar a controlar quiénes eran, si tenían título habilitante”. Hablaban de bachilleratos que habían dejado la organización que los reunía, la “Coordinadora”¹, en relación a desacuerdos con la posición de la “CEIP”². Y también se presentaban nuevos grupos que comenzaban a funcionar y se enteraban de estas disputas.

Hasta ese momento, por lo que había leído y escuchado no eran temas o siglas desconocidos por mí pero no sabía bien de qué se trataba, ni qué se podía esperar de estos sucesos.

Es jueves 13 de mayo de 2010, son apenas pasadas las 12 del mediodía y el bar de Bolívar y San Juan todavía está tranquilo, no salieron los estudiantes y docentes de la Escuela Normal que queda a mitad de cuadra. En un rato, seguramente, estará más poblado, conozco el movimiento porque hasta principios de marzo estuve dando clases en esta secundaria. Ni bien terminé de acomodarme en una mesa le mando un mensaje de texto a Victoria –mi contacto en el bachillerato, que consiguió una suplencia como preceptora en el Normal- avisándole que la espero. Ella ya estaba en la puerta.

Hablamos brevemente de algunas cosas de la escuela que yo había dejado y ella estaba conociendo. Pido un café, ella no quería tomar nada, me pregunta cuál era mi tema de investigación y qué era lo que quería hacer en el bachillerato. Se lo comento brevemente, sabiendo que estaba interactuando con una colega antropóloga y que iba a entender mi perspectiva. Vuelve a contar que hay un conflicto con un grupo de docentes del bachillerato, y que por este motivo, con otro sector decidieron abrir una “nueva orientación”, es decir, una oferta de materias y formación distinta para los nuevos estudiantes que se suman a primer año del bachillerato. Esta novedad empezó este año, por lo que en segundo y en tercero siguen compartiendo con el grupo en disputa la vieja orientación.

¹ “Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha”. Así llaman al espacio de encuentro de numerosos “Bachilleratos Populares”. Desde un espacio “asambleario” se debaten diversas cuestiones en torno a estas experiencias.

² “Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares”. Organización que desarrolla varios “Bachilleratos Populares” que participan de las discusiones en el ámbito de la “Coordinadora de Bachilleratos Populares”

Sugiere que le mande un mail, con el tema de investigación junto con una breve presentación mía, así ella lo reenviaba al resto de sus compañeros, y aseguró que no habría problema para trabajar con aquellos que conformaron la “*Orientación en Derecho Humanos*”, ya que otros miembros también me conocían.

En aquel “Encuentro de Educación Popular”, no entendía por qué los miembros de los bachilleratos habían pedido levantar la mesa prevista que tenía que ver con la relación de estos espacios con las “*políticas públicas*”, y que luego pasaran a discutir sobre “sus temas” donde la llamada “*articulación con el Estado*” abarcó casi la totalidad de la reunión.

Con respecto a Victoria, que era mi contacto con el bachillerato al que quería acercarme para hacer el trabajo de campo, no entendía por qué demorar mi entrada tratando de explicarle lo interesante que a mí me resultaban estos conflictos y documentar esto a partir de la nueva orientación que estaban armando.

Es decir, en aquel entonces, no podía interpretar muchos de estos sucesos, por lo cual no podía imaginarme que tanto lo que demoraba mi ingreso al bachillerato, como el constatar que en la reunión de estas escuelas en el “Encuentro de Educación Popular” se hablara siempre sobre lo mismo, obedecía a las **múltiples y diferentes formas en las que el Estado se hace presente en los conjuntos sociales**. Y mucho menos, podía percibir, **cómo estos sujetos y organizaciones también producen transformaciones en “lo estatal”**.

1. PRESENTACIÓN.

A fines de la década del 90 en la provincia de Buenos Aires, y ya entrados los años 2000 en la Ciudad de Buenos Aires, empiezan a desarrollarse las experiencias denominadas “Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos”. En la primera década del siglo XXI, hay también se encuentran experiencias de este tipo en otras provincias del país. Sintéticamente, son espacios de escolarización secundaria para jóvenes y adultos que han terminado la escuela primaria, y al igual que las modalidades estatales llamadas CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) organizan una graduación de tres

ciclos. Son desarrollados por organizaciones sociales, agrupaciones de estudiantes universitarios, cooperativas de docentes, que tras su creación buscan el reconocimiento estatal de esta acción educativa y así poder otorgar títulos que certifiquen el cumplimiento de la escolarización secundaria. Focalizando en la Ciudad de Buenos Aires, que es donde realicé el trabajo de campo para esta tesis, la primera de estas experiencias comenzó a funcionar en el año 2004. A mediados de 2011, sólo en esta ciudad los bachilleratos son 21 – este número va variando constantemente dada su multiplicación-, y no todos cuentan con “reconocimiento” por parte del Estado. En su desarrollo estas iniciativas se fueron presentando como “autogestionadas”, surgidas desde diferentes “movimientos sociales”, centradas en el enfoque de la “educación popular”, y “alternativo” a la “escuela tradicional”, entre otras cuestiones.

La presente Tesis de Maestría apunta a ser una primera aproximación al problema más amplio previsto para el doctorado³. Para el mismo, propongo abordar la relación entre los espacios de escolarización denominados “Bachilleratos Populares” y los jóvenes que allí asisten, centrándome en la descripción y análisis de los *procesos de construcción de conocimientos*. Para abordar esta amplia temática prevista para el doctorado planteo focalizar en tres aspectos que hacen a la particularidad de estas experiencias educativas: a) las articulaciones entre concepciones de la llamada “educación popular”, las apropiaciones que de ésta se realizan en las organizaciones sociales que conforman los bachilleratos, y sus realizaciones en la vida cotidiana; b) la necesidad de relacionar dichas experiencias con los procesos de negociación y demandas entablados con el Estado en la Ciudad de Buenos Aires; c) reconstruir las trayectorias socioeducativas de aquellos jóvenes que abandonan o son excluidos de la escuela común y continúan su escolarización en estos espacios.

Esta separación en tres ejes corresponde a intereses analíticos propios y no obviamente a cómo se presentan estas cuestiones en la cotidianeidad ya que, una de las intenciones de este trabajo tiene que ver con dar cuenta de la trama compleja de conformación de estos procesos en múltiples escenarios. En este sentido, para la realización de esta Tesis, me centraré en el segundo de los ejes, sintéticamente aquí denominado: las relaciones entre “Bachilleratos Populares” y el Estado. Si bien, en un principio no buscaba profundizar la articulación de estas relaciones con el Estado con los otros aspectos mencionados –la “educación popular” y las trayectorias socioeducativas de los estudiantes-, como se podrá ver, el recorrido de las demandas, negociaciones, obligaciones y resistencias que conllevan estas relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado, va a influir indefectiblemente en la cotidianeidad del bachillerato seleccionado para esta aproximación, y concomitantemente en los sentidos y posibilidades de la “educación popular”, y en las experiencias de los estudiantes.

³ Proyecto de doctorado: García, J. (2009) “*Los “Bachilleratos Populares” como nuevos espacios de escolarización: un estudio etnográfico acerca de la construcción social del conocimiento.*”

¿Por qué hago esta aclaración? Ante sucesos como una reunión de miembros de un bachillerato en el Ministerio de Educación, o la tramitación de una beca de estudio en el bachillerato, se pueden seguir formas inmediatamente visibles de cierta vinculación con funcionarios y organismos estatales. No obstante, y junto con aquellas más palpables y evidentes, ocurren interacciones más sutiles, recurrentes y cotidianas, que el trabajo etnográfico puede subrayar y que involucran otra serie de relaciones, ya sea en términos de disputas por las formas de enseñanza o las necesidades y deseos de permanecer en tanto estudiantes de un bachillerato. Es decir, en este ejercicio, se resalta la tarea del etnógrafo mostrando las penetraciones explícitas o implícitas del Estado en la cotidianidad de los sujetos y de los grupos. Lo cual implica evitar la dicotomía abstracta entre “Estado” y “Sociedad” (Rockwell, 2007).

En términos generales, se podrá hablar aquí de relaciones con el Estado⁴, al tiempo que pretendo mostrar los específicos encuentros (o des-encuentros), a la vez que las particulares presencias del Estado en la cotidianidad. Esto brinda la posibilidad de evidenciar que “Bachilleratos Populares” y “Estado” no son dos entidades que se enfrentan, sino que son sujetos y distintas agrupaciones históricas, que constituyen una trama de relaciones y negociaciones con los consecuentes conflictos y/o consensos. Si bien, esto da cuenta de la complejidad, el hacer hincapié también en documentar su dinamismo, hizo que los focos de esta investigación fuesen cambiando, y reflexionados permanentemente. De este modo, es muy probable que nuevos intercambios hayan ocurrido al momento de defender esta Tesis, lo cual no anula los planteos presentados, por el contrario, refuerza la idea de que el desenlace de estas relaciones no puede establecerse *a priori*.

2. ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO: EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO.

2. 1. Trabajo de campo y vida cotidiana.

La realización del “trabajo de campo”, como la reelaboración en tanto escritura del mismo, recuperan la tradición antropológica del *enfoque etnográfico*. Siguiendo las reformulaciones y aportes de distintos autores –algunos específicamente desde el campo de la “antropología y educación”- (Rockwell, 1987a; Velasco y Díaz de Rada, 1997; Hammersley y Atkinson, 1994; Willis, 1980; Neufeld, 1996/1997; Achilli, 2005; Rockwell, 2009) se busca mantener una coherencia entre la lógica de investigación y la de exposición (Achilli, 2001). Este enfoque contempla la descripción, análisis e

⁴ Retomaré las formulaciones de A. Gramsci, para entender al Estado como el agregado complejo de sociedad política y sociedad civil. En los siguientes capítulos se profundiza en estas discusiones.

interpretación de la *vida cotidiana*, mediante un proceso de trabajo que se propone “*documentar lo no-documentado* de la realidad social” (Rockwell, 1987a y 2009), y a su vez, la incorporación del *conocimiento local* de los actores sobre sus producciones y relaciones.

Aclarando los conceptos anteriores, *vida cotidiana*: “es la vida del hombre *entero* (...). En ella se ‘ponen en obra’ todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías” (Heller, 1972: 39). En este sentido, la autora sostiene que la vida cotidiana es en gran medida *heterogénea*, al considerar tanto el contenido y la significación de las acciones que se desarrollan; y por tanto, es también *jerárquica*: “a diferencia del hecho mismo de la heterogeneidad, la forma concreta de la jerarquía no es eterna e inmutable, sino que se modifica de modo específico según las diferentes estructuras económico-sociales” (Heller, 1972: 40). Es importante señalar, que la vida cotidiana no constituye una dimensión por “fuera” de la historia, sino es el “centro del acontecer histórico: es la verdadera ‘escencia’ de la sustancia social.” (Heller, 1972: 42). De este modo, en la estructura de la vida cotidiana perviven elementos que hacen a la “*espontaneidad, pragmatismo, economicismo, analogía, precedentes, juicio provisional, ultrageneralización, mimesis y entonación.*” (Heller, 1972: 64). Y por todo esto, la que “*más se presta a la extrañación*”⁵.

En relación a *lo no documentado*, esto es “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su realidad que nunca ponen por escrito. Los ámbitos de lo no-documentado dentro de las sociedades letradas son amplios y hacia ellos se dirige la mirada del etnógrafo” (Rockwell, 2009: 21).

Finalmente, la estrategia teórico-metodológica apunta a describir, analizar e interpretar, buscando así “entender” los significados producidos por los sujetos en sus contextos particulares, como diría C. Geertz, el sentido de los conocimientos locales, “el mundo conceptual en el que viven los sujetos”(Geertz, 1987).

Desde esta perspectiva aspiro a desnaturalizar cuestiones que se gestan en el sentido común, sobre todo aquellas ligadas al ámbito “escolar”, a la vez que, reconstruir estas relaciones en términos de procesos socioculturales. Al analizar estos procesos a escala de la vida cotidiana adquiere relevancia el sujeto social particular, sus saberes y sus prácticas (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Esta cotidianeidad entendida no como algo dado, sino como un problema a construir, carga las huellas de la historia y con

⁵ Las cursivas son de la autora.

ellas su heterogeneidad y conflictividad. Por todo esto, más allá de los postulados, intenciones y oposiciones que presentan algunos analistas y organizadores de estos espacios frente a la “escuela tradicional”, para la escala cotidiana que quiero reconstruir, me interesa destacar tanto a los “docentes” como a los “estudiantes” como sujetos sociales en cuyas acciones y relaciones el “Bachillerato Popular” se objetiva, existe⁶ (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

En consecuencia, adopto una perspectiva *relacional* (Achilli, 2005) que dé cuenta de los procesos de conformación de los “Bachilleratos Populares”, en la dinámica y contextos cotidianos en los que sujetos y actores colectivos, articulan sus demandas en los terrenos prefigurados por el Estado. A su vez, y como esta investigación es abordada desde una intencionalidad histórico-antropológica, tomaré en cuenta dos ejes que orientan la reconstrucción y análisis de los objetos empíricos en términos de un “presente historizado” (Pallma y Sinisi, 2004; Rockwell, 1985). Por un lado, la realidad sometida a estudio es conceptualizada en términos de procesos sociales, de modo que me centro en las dinámicas de relaciones sociales que producen y en las que son producidos sujetos, organizaciones o políticas en contextos determinados. Y por el otro, la intención está puesta en la reconstrucción histórica de los procesos estudiados, ya que en las posiciones actuales, en tanto recursos y fundamentos disponibles para la acción social, se halla un recorrido histórico múltiple y contradictorio (Sinisi, 2004).

Desde este enfoque, los procesos y las relaciones sociales siempre son producidos por *sujetos*, poniendo en primer plano, no sólo su capacidad de *agencia*, sino las tensiones históricas que la conforman: “la realidad (estructura) no es sólo estructura, sino orden transaccionado entre los sujetos, y la cuestión es determinar cuál es la capacidad de los sujetos para negociar dicho ‘orden’ independientemente de lo que ellos piensen/representen.” (Menéndez, 2000: 96). Es decir, en la articulación que se produce entre las limitaciones estructurales en las cuales los sujetos se encuentran insertos y las posibilidades y márgenes de acción. Al poner el énfasis en documentar estas prácticas, al decir de E. Menéndez, “emerge en consecuencia un sujeto pensado como activo, simultáneamente productor/reproductor, que afirma la realidad al realizarla, que incluye las coacciones ideológicas y materiales como parte de su propia intencionalidad, redefinida continuamente en sus prácticas.” (Menéndez, 2000: 96).

De acuerdo con lo anterior, el enfoque antropológico permite mantener la complejidad de “lo real” al reconstruir los sentidos que construyen los protagonistas en la vida cotidiana, y el sentido que

⁶ Las posiciones “docentes”/ “estudiantes” están ligadas únicamente a “lo escolar”. Para el grupo que lleva adelante el bachillerato en entrevistas se definen en tanto “*militantes*” dado que emprenden otras actividades más allá del bachillerato, así la conformación de este espacio es uno más entre las acciones que desde hace años llevan adelante en la villa cercana. Por eso, también se definen como “*trabajadores comunitarios*”, y a partir del bachillerato “*en función educativa*”. No obstante, lo habitual en el bachillerato como en otros encuentros y “asambleas” es que prevalezcan las denominaciones de “*docentes*” o “*profes*” y “*estudiantes*”, por eso sigo muchas veces estas adscripciones.

le otorgan a los mismos, dando la posibilidad de insertarlos dentro de las estructuras sociohistóricas de las que forman parte –que son a su vez producto del accionar de los sujetos-. Así, los sujetos se configuran alrededor de las *experiencias* (Thompson, 1981) que viven en sus prácticas y relaciones sociales, de acuerdo a los límites y condiciones de su época (Achilli, 2005).

Por otra parte, esta Tesis apunta a dar cuenta de las presencias cotidianas de aquello naturalizado como “Estado”. Rockwell (2007) señala que “la opción por estudiar el proceso en un ámbito recortado y a una escala regional permite abordar *la realización cotidiana de la formación estatal* y conocer los límites de su eficacia.” (Rockwell, 2007: 356). En este marco, la intención es resaltar el valor de la experiencia etnográfica para el análisis de las *relaciones y los procesos de construcción de hegemonía* (Grimberg, 1997). Así, será importante relevar no sólo aspectos ligados a la dominación sino también las posibilidades de configuración de terrenos particulares de agencia y disputa.

En este sentido, un conjunto de trabajos sumamente significativos, como por ejemplo, Manzano (2005), Manzano (2007) y Fernández Álvarez (2007), aportan claves para la reconstrucción de las prácticas y los modos de organización colectiva, como para la indagación sobre los sentidos que los sujetos producen sobre las acciones. Así trabajan en dos niveles de análisis articulados, el de la vida cotidiana y la consideración de las formas de protesta. Esto les permite distanciarse de otros abordajes, que no pueden dar cuenta de continuidades de procesos más amplios, sino que consideran la aparición de “nuevos” actores, en una suerte de mutación de identidades en contextos particulares (Grimberg, Manzano y Fernández Álvarez, 2004)⁷. Si bien estas investigadoras, están reconstruyendo el accionar de trabajadores textiles, desocupados, piqueteros o de aquellos que ponen nuevamente en funcionamiento fábricas ahora dirigidas por ellos, por ejemplo, V. Manzano (2005) señala que la relación entre el movimiento de desocupados y el Estado ha sido poco analizado por parte de los estudios académicos, más bien los estudios se basan sólo en uno de los polos. Al focalizar en la *relación* considera que a partir de los piquetes se configura un campo de fuerzas específico, conformado por relaciones recíprocas donde las acciones de cada uno de los polos sólo se comprenden por su dependencia con respecto al otro.

Otra línea que abona el posicionamiento teórico-metodológico aquí adoptado son las producciones de M. P. Montesinos (2001), H. Paoletta (2009), L. Santillán (2007 y 2011), L. Petrelli (2011) y F. Cura (2009). Recuperando los análisis de M. P. Montesinos (2001) de fines de la década del

⁷ Otro abordaje centrado en la reconstrucción de la cotidianeidad es el trabajo de QUIRÓS, J. (2006). *Cruzando la Sarmiento. Una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Ed. Antropofagia.

90 y comienzos de los 2000, se percibe en aquellos contextos las históricas modalidades del accionar estatal a partir del despliegue de políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social para la Ciudad de Buenos Aires –creación del Programa “Zonas de Acción Prioritaria” (ZAP)-. Por su parte, H. Paoletta (2009), analiza las trayectorias educativas de jóvenes que, para concluir el nivel primario de escolarización, asisten a los centros del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo Para jóvenes y Adultos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (PAEByT). A partir de indagar en las especificidades que asumen las relaciones entre las familias y el Estado en pobladores que habitan barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires, L. Santillán (2007 y 2011), da cuenta de los particulares encuentros entre familias y quienes vehiculizan las políticas del Estado. De modo que, se trata de construcciones basadas en relaciones que incluyen el poder y también las apropiaciones y acciones que realizan los sujetos en relación a las presencias estatales. Estas presencias implican continuidades históricas y transformaciones en los nuevos escenarios, no obstante, es visto como central tener en cuenta los procesos de progresiva inscripción en los territorios de las intervenciones sociales. Otro antecedente en mostrar las presencias estatales en la cotidianeidad de las instituciones escolares, es la tesis de L. Petrelli (2011). Desde la conformación de cooperativas en el ámbito de la “gestión privada” en la Ciudad de Buenos Aires, y sin reducir estas presencias a eventuales encuentros concretos de maestros y profesores con empleados o funcionarios estatales, documenta procesos cotidianos que constituyen una dimensión que interviene en la estructuración del trabajo de los docentes. Por último, desde el ámbito de los “Bachilleratos Populares”, F. Cura (2009), reconstruye el recorrido de un grupo de estudiantes universitarios que se propuso militar políticamente, en un barrio del norte del conurbano bonaerense centralmente a partir de la realización de actividades educativas (talleres, apoyo escolar, y un “Bachillerato Popular”). En este armado muestra la centralidad de la vinculación con el Estado a la hora de poner en juego representaciones y prácticas de construcción política, definiendo posiciones y alianzas de los distintos actores.

De manera que, continuando con estos posicionamientos, la intención es analizar las relaciones establecidas entre el Estado –en particular el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires- y los “Bachilleratos Populares” a partir de focalizar en la cotidianeidad de una de estas experiencias, mostrándola en su complejidad, lo que permite, a su vez, reflexionar en torno a otras aproximaciones teórico-metodológicas que focalizaron en estos bachilleratos. En ocasiones, algunos abordajes que corresponden a docentes-militantes-investigadores que, a la vez, se desempeñan en estas experiencias de escolarización, con la intención de reivindicarlas y mostrar sus fortalezas frente a la “escuela tradicional”, terminan homogeneizando y aislándolas de la trama contextual en la que están insertas. En

estos casos, parecería que la realidad se teoriza a sí misma, al sólo describir estas iniciativas desde sus deseos y motivaciones.

En síntesis, no se trata de medir la adecuación de ciertas descripciones relevadas a teorías previas, sino de generar conocimientos a partir de involucrar ambas dimensiones. Esto implica pensar que el investigador es el “instrumento” privilegiado de la investigación, lo que requiere una reflexividad permanente, ya sea sobre los propios supuestos como también del proceso de investigación. A partir de la construcción de la información generada y los análisis interpretativos, éstos podrán ser sometidos a triangulaciones/contrastaciones que den cuenta de la complejidad y permitan orientar nuevas búsquedas y focalizaciones (Hammersley y Atkinson, 1994).

2. 2. Los referentes empíricos y las instancias de análisis.

La elección del bachillerato en el que realicé el trabajo de campo para esta tesis, tuvo que ver con su ubicación en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, área donde ya realicé otras investigaciones y donde conozco muchas de las escuelas secundarias por un trabajo anterior vinculado a la implementación de una política educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad. Otra cuestión relevante es el conocimiento de algunos de los docentes y militantes que se desempeñan en este bachillerato, dado que compartimos la formación común en Antropología. Esto hizo que, si bien realicé al comienzo de la investigación algunas entrevistas, el centro de mi interés estuviese puesto en documentar las prácticas de los sujetos en los diversos contextos de realización.

Si bien, al comienzo de esta Introducción, se presentan las fechas de inicio del trabajo de campo, sería difícil precisar cuándo comienzo a problematizar acerca de estas experiencias. En 2008, desde mi tarea como “tutor” de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, me tocó por primera vez asistir a un “Bachillerato Popular” y coincidentemente fue el seleccionado para este trabajo. Luego, con el cursado de los seminarios de maestría y profundizando en las lecturas, quería centrarme en los jóvenes y su paso por experiencias de escolarización “tradicionales” como también al llegar a estos bachilleratos. Posteriormente, pasé a focalizar sólo en los bachilleratos y a indagar en las particularidades expresadas en tanto espacios planteados como “alternativos”, centrándome en este caso en la relación con el Estado, una de las discusiones central y a la vez, no analizada por otras investigaciones que abordaban estas experiencias.

El amplio recorrido del trabajo de campo, transcurrió por diversos contextos e interlocutores. Así pasé desde la observación participante en cuatro “jornadas” de diferentes grupos centrados en la discusión de temáticas vinculadas a la “educación popular” donde asistían o eran organizadas por “Bachilleratos Populares”, hasta participar en la cotidianeidad del bachillerato: a partir de la

observación de clases, la realización de entrevistas abiertas a los docentes y a los estudiantes, presenciando “asambleas” o acompañando en las “marchas” donde expresan sus reclamos y demandas. Un lugar clave fue el “Centro Cultural” donde el grupo de docentes y militantes se reúne –entre otras cuestiones- para intercambiar visiones sobre las acciones a seguir en pos de llevar adelante un “Bachillerato Popular”. Además, fueron importantes –en la búsqueda de triangulación de los discursos y prácticas- las entrevistas a participantes de distintos bachilleratos (uno cercano al seleccionado, y a una de las primeras organizadoras de estos espacios) como así también a “representantes” del Estado en tanto funcionarios actuales y otros que participaron en el origen de estas experiencias. Por otra parte, el seguimiento en calidad de tutor en la cátedra de Didáctica me llevó a ver “practicantes” en distintos “Bachilleratos Populares” ya que en los últimos años son muy elegidos estos espacios de escolarización, teniendo la posibilidad de conocer también otras iniciativas.

Asimismo, la complejidad de los sucesos que aquí abordo hizo que no pueda acceder a otros grupos y espacios. En el bachillerato seleccionado, en respuesta a tradiciones, posicionamientos actuales y diferentes puntos de vista se produjo una división que significó primero el armado de una “nueva orientación” –en “Derechos Humanos”- y luego la ruptura y creación de un nuevo bachillerato. Es con este grupo, de la reciente orientación, con el que pude realizar el trabajo de campo. No obstante, con el otro pude hacer algunas entrevistas y observar alguna clase, pero no se me permitió seguir con ellos aduciendo que “no me conocían”. El haber entrado al bachillerato a través de la otra agrupación y los conflictos internos, tuvo que ver con este impedimento. Por otro lado, no me fue posible acceder a las “asambleas” inter-bachilleratos, denominadas reuniones de la “Coordinadora”, en un principio por las posiciones y conflictos que la nueva orientación en “Derechos Humanos” mantenía con la de “Desarrollo de las Comunidades”, pero luego, blanqueadas y expresadas también en este espacio las diferencias, fue porque muchas veces eran los de “Derechos Humanos” quienes no podían o decidían no asistir a aquellos encuentros.

Por este motivo, fue que entrevisté por un lado, a “militantes-docentes” de otro bachillerato que, disconformes con las ideas y expresiones mayoritarias en la “Coordinadora”, idearon otra agrupación – la “Red de Bachilleratos Populares Comunitarios”-. Y por otro, entrevisté a un miembro de la “CEIP”, la cooperativa de docentes e investigadores que fueron conformando numerosos bachilleratos tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en el Conurbano bonaerense y extienden su influencia a otras experiencias del interior del país.

Como aclaración, en torno a la lectura de esta tesis, el nombre del bachillerato seleccionado es ficticio, lo denominaré “Bachi” como suele hacerse en forma coloquial entre los que llevan adelante esta experiencia. La villa cercana a la que se encuentra y de donde provienen sus estudiantes, aquí será

llamada “Riachuelo”. También cambiaré los nombres de todos los que en estas tramas relacionales aparecen⁸, ya que, la intención no está puesta en quién dijo o hizo tal cosa, sino que a partir de los particulares vínculos que se van estableciendo poder pensar en procesos más generales que permitan visualizar los conflictos, las tensiones y la historicidad de los mismos.

Por último, las frases entrecomilladas corresponden a diálogos, entrevistas grabadas, o a sentidos que se reiteran en distintos espacios y conversaciones grupales en donde está el esfuerzo del investigador por mantener la fidelidad de lo dicho a partir de las notas de campo hechas en el momento, o a partir del registro de campo reconstruido a posteriori.

3. PREGUNTAS INICIALES, OBJETIVOS Y ARGUMENTOS CENTRALES DE LA TESIS.

Desde los diversos grupos que llevan adelante estos espacios, existen algunos que sustentan su trabajo de militancia de larga data y el desarrollo de un bachillerato se inscribe como una tarea más. ¿Los “Bachilleratos Populares” podrían haber tomado el camino que se dan muchas de las otras acciones que han hecho en el pasado o que encaran actualmente, no requiriendo ni buscando un reconocimiento estatal?

Elsie Rockwell (2007), analizando la dinámica en torno a la educación posrevolucionaria mexicana, titula elocuentemente aquel estudio: “Hacer escuela, hacer Estado”. En el mismo sentido, María Rosa Neufeld (2010) plantea que las escuelas son uno de los indicadores más sólidos de la presencia estatal. ¿Se podrían invertir estas afirmaciones pensando en la aparición de “Bachilleratos Populares”? Y así preguntar ¿El surgimiento de “Bachilleratos Populares” es uno de los indicadores más sólidos de la “ausencia estatal”?

Los “Bachilleratos Populares” entraron en relaciones con la “cuestión estatal” fundamentalmente al pedir que se certifique el recorrido de los estudiantes y así pudieran obtener un título secundario. ¿Qué implicancias tienen las *demandas* frente al Estado en términos de “reconocimiento” y “oficialización” de estas experiencias? Me refiero a indagar tanto al interior de los bachilleratos como para la organización estatal.

Dado que existen en la actualidad otras instancias de escolarización que pugnan –al igual que los “Bachilleratos Populares”- por un reconocimiento bajo la reciente denominación de “gestión social” (Ley de Educación Nacional 26.206/06), y que históricamente se pueden rastrear iniciativas de la

⁸ Sólo conservo las denominaciones de aquellos grupos o personas que hicieron públicas sus posiciones a partir de diversas publicaciones.

sociedad civil que buscan incorporar en las escuelas las visiones de los “sectores populares”, la intención en este estudio es focalizar en la complejidad de las particulares relaciones que se van a establecer entre “Bachilleratos Populares” y Estado. En estas relaciones los bachilleratos disputarían al Estado el control de los procesos al interior de sus escuelas. ¿Cómo se configura la disputa por la *hegemonía* en éste sector escolar de histórico dominio estatal?

En este conjunto de preguntas se articulan cuestiones centrales de este estudio. En relación al Estado, desde un enfoque *relacional*, se busca documentar la dimensión práctica y procesual a partir de sus efectos en la cotidianeidad (Corrigan y Sayer, 2007; Trouillot, 2001). A su vez, siguiendo las ideas de E. P. Thompson (1984), las históricas concepciones en torno a la educación, las modalidades de acción estatal, y las luchas de diversos actores sociales, permiten pensar en la conformación de un *campo* de disputa y de demanda al Estado. Entendiendo a las *demandas* como “complejo proceso que entrelaza percepciones y categorizaciones, desde las cuales se identifican problemáticas y se tipifican modos de resolución” (Grimberg; 1997: 214). En cuanto a la concepción gramsciana de *hegemonía*, es reformulada por Williams (1980) en términos de proceso, y así, enfatizando su carácter histórico y cambiante debe ser continuamente resistida, limitada, alterada, y desafiada. En este sentido, se retoman las precisiones de M. Grimberg (1997) de pensar antes que en “lo hegemónico” en relaciones y procesos de hegemonía, ya que refiere a una relación de poder activamente construida –por eso histórica- tanto por sectores dominantes como subalternos.

De este modo, la propuesta es reconstruir y analizar las cambiantes posiciones en torno a las dinámicas vinculaciones en las que el proceso de “reconocimiento” y “oficialización” de los bachilleratos va a adquirir un nivel de mayor jerarquía subordinando a otros aspectos⁹. En consecuencia, más allá de las polémicas y la supuesta “novedad” que impliquen estas iniciativas, coincido con V. Manzano (2004) en procurar analizar estas experiencias en términos de redefiniciones de la acción colectiva, en el marco de correlaciones de fuerzas históricamente variables entre las organizaciones sociales y el Estado, y no poner el acento en buscar “lo nuevo” o “lo viejo” de estas expresiones.

En este sentido, otro de los objetivos al mostrar los acentos distintos que se marcan desde estas iniciativas, no sólo es dar cuenta de una diversidad de realizaciones, sino que en el devenir de las relaciones con el Estado se van a acrecentar las diferencias entre ellos, incluso hacia su interior, mostrando así que “Bachillerato Popular” puede adquirir múltiples sentidos.

⁹ Como mencioné más arriba sólo en Ciudad de Buenos Aires se trata por ahora de 21 iniciativas, no todas “reconocidas” por el Estado.

Asimismo, pretendo describir a nivel cotidiano una de estas experiencias y así aportar a la complejización de estos procesos muchas veces presentados únicamente como prácticas “alternativas”, “autogestivas”, y “autónomas” del Estado. Por el contrario, la intención es poder captar cómo todos esos actores (“Bachilleratos Populares” y Estado) están produciendo conjuntamente al *movimiento* (Manzano, 2010). Es decir, para esta autora, el carácter *productivo* de las prácticas, permite entender no sólo cómo los sujetos producen *movimiento* sino como producen “*funciones*” de Estado (Manzano, 2010).

En consecuencia, y en línea con otros estudios antropológicos que analizan la dinámica estatal en articulación con movimientos sociales de los grupos subalternos (Sigaud, 2004; Carvalho Rosa, 2009; Manzano, 2010), y dan cuenta del vínculo en términos de formación y modelamiento conjunto, la intención aquí es indagar tanto en los conflictos y enfrentamientos como en las negociaciones y los consensos alcanzados. Siguiendo a Das y Poole (2008), la estrategia analítica y descriptiva utilizada implica un distanciamiento con la consolidada imagen del Estado como forma administrativa de organización política racionalizada que tiende a debilitarse o desarticularse a lo largo de sus márgenes territoriales y sociales. Por el contrario, la propuesta se encamina a mostrar cómo las prácticas y sentidos de “Bachilleratos Populares” moldean las prácticas políticas de regulación y disciplinamiento que constituyen aquello llamado “el estado”.

En síntesis, a partir de los argumentos expresados hasta aquí, desde un enfoque antropológico, resulta interesante construir como instancia de análisis la relación entre “Bachilleratos Populares” y Estado. Sin embargo, sostengo que el interés no debe recaer en reivindicar en un momento la “emergencia” de estas iniciativas como consecuencia de la “ausencia del Estado”, o en otro, que van camino a la “institucionalización” y a la “pérdida de la autonomía”. En estas opciones, se hallan otros posicionamientos con los que se entablarán las discusiones, pretendiendo desde esta investigación hacer hincapié en la vinculación con los modos históricos y cotidianos a partir de los cuales se van conformando tanto actores sociales como modalidades de acción estatal.

De este modo, la escritura de la Tesis está orientada a dar cuenta de lo siguiente:

Las diversas posiciones que en la historia de la conformación de los “Bachilleratos Populares” se han ido adoptando no implican un movimiento unidireccional donde funcionarios del Ministerio de Educación les imponen los pasos a seguir. Tampoco, desde una posición subordinada, estos bachilleratos podrían definir únicamente ellos cómo pueden ser consideradas estas experiencias. De modo que, como se verá en los capítulos que conforman este trabajo, **no se puede hablar de intereses permanentemente contrapuestos e irreconciliables o pensar las relaciones en términos de simple cooptación por parte del Estado.**

Por el contrario, a través de la reconstrucción del accionar de distintos actores y organizaciones –que se posicionan en tanto militantes, docentes, estudiantes de los bachilleratos, funcionarios de gobierno, movimientos sociales, agrupaciones estudiantiles universitarias- y que articulan sus demandas mediante prácticas coincidentes o por momentos antagónicas en torno al “reconocimiento” y “oficialización” de estas nuevas escuelas, pretendo dar cuenta: **cómo desde los “Bachilleratos Populares” le van dando forma a la lógica con la cual se los intenta limitar desde el Estado. Pese a estas limitaciones y obligaciones, a su vez, producen modificaciones dentro de la organización estatal.**

Como decía anteriormente, este recorrido no es unilineal, el campo de disputas delimitado por la historia del sistema educativo, las modalidades de acción estatal y las ideas vigentes en torno a la escolarización como posibilidad de ascenso social y de transformación de los sujetos, ya conformaban un terreno de enorme complejidad incluso antes de la entrada a este sistema de los “Bachilleratos Populares”. **Dar cuenta de estas tensiones en la coyuntura particular configurada a partir de la intención generalizada de “oficializar” estas experiencias, es la clave contradictoria que explica el estallido de las divisiones entre unos bachilleratos y al interior de otros.**

3. 1. Organización de esta Tesis.

Luego de esta Introducción, son cuatro los capítulos que completan esta Tesis, a los que se suman para finalizar las Conclusiones.

El Capítulo 1, llamado “La construcción de la problemática de investigación: las relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado”, se centra en tres aspectos que configuran un primer panorama en torno al problema de investigación: el primero, refiere al análisis contextual del proyecto neoliberal, la aparición en esta escena de los “Bachilleratos Populares” y los primeros cuestionamientos a estas iniciativas; en segundo término, implica ampliar el enfoque en torno a las escuelas de “gestión social” y focalizar en cómo aparecen los “Bachilleratos Populares” en los medios gráficos; por último, se avanza sobre distintos aspectos del marco normativo para la educación de jóvenes y adultos, y así, la intención es analizar la legislación en torno a la “gestión social, describir los recorridos de “Bachilleratos Populares” y Estado en pos de una normativa que contemple estas experiencias en la Ciudad de Buenos Aires, y por último, hacer una caracterización estadística de la población que se escolariza en este nivel secundario para jóvenes y adultos.

El segundo de los capítulos que conforman este trabajo se denomina “Antecedentes de investigación y referentes teóricos: la vinculación entre movimientos sociales y educación, la oposición a la “escuela tradicional” y las conceptualizaciones del Estado”. Apunta centralmente al análisis de

cómo fueron abordadas estas experiencias por diferentes antecedentes ya sea desde su participación en los “Bachilleratos Populares” en tanto docentes e investigadores, o sólo como científicos sociales. Iniciando el relevamiento por la relación entre “movimientos sociales” y “educación popular”, seguirá la supuesta oposición de estas experiencias a la “escuela tradicional”, y luego será central el análisis de cómo es planteada la vinculación con el Estado. Posteriormente, para realizar una ruptura con estas construcciones, en la segunda parte del capítulo, pondré en discusión los postulados anteriores, a partir de considerar un abordaje acerca de los movimientos sociales y su vinculación con la educación, propondré un recorrido histórico analizando las variaciones de la noción de “educación popular”, para luego abordar no sólo las formas de pensar al Estado, sino las posibilidades que brinda la perspectiva etnográfica para realizar estudios en torno a las formas cotidianas en que el Estado se presenta en la actualidad. Un tercer punto, propone la articulación entre los conceptos que a lo largo del capítulo fueron trabajados: Estado, sociedad civil y escuelas.

En el tercer capítulo, “La conformación del “Bachi”: la trama de la desigualdad y los recorridos de la militancia”, se avanzará sobre dos cuestiones. Por un lado, se aborda el tema de la *desigualdad* social y educativa, dando cuenta así de una caracterización de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires y de la villa “Riachuelo” en particular. Y por otro, en este contexto, la intención será problematizar la creación del “Bachi”, identificar los sucesos y actores presentes en esta construcción, y describir los acuerdos, conflictos y negociaciones en el proceso de conformación de un “Bachillerato Popular”. Por último, se caracterizan a las otras agrupaciones que reúnen a los bachilleratos –“Coordinadora” y la “Red de Bachilleratos” y sus relaciones desde el “Bachi”.

El Capítulo 4, “Aprendiendo a hacer escuelas: las relaciones con el Estado en la cotidianeidad del armado del “Bachi” ”, describe las discusiones y la toma de decisiones desde el “Bachi”, atendiendo, a la vez, a la relación con los demás “Bachilleratos Populares” y al interior de la propia organización. Reconstruyendo estos procesos a partir del punto de vista de los protagonistas del “Bachi”, se visualizan las activas presencias del Estado. De esta manera, los actores de esta trama de relaciones no sólo son las personas que llevan adelante el “Bachi” y los distintos representantes del Ministerio de Educación, también están los conflictos internos con la otra orientación, las disputas y alianzas con demás “Bachilleratos Populares”, el sindicato, los estudiantes del propio “Bachi”, y los elementos materiales y simbólicos del orden de “lo escolar” que atraviesan a las relaciones interviniendo en el ámbito del bachillerato. Además, allí se detallan el presente de las negociaciones entabladas con el Estado.

Por último, en las Conclusiones, expongo mis reflexiones en torno a las complejas y dinámicas relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado, y analizo el significado del título de esta Tesis: “Aprendiendo a hacer escuelas”.

Capítulo 1

La construcción de la problemática de investigación: las relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado.

Antes de llegar al Ministerio de Educación me bajo del colectivo ya que una mano de la Avenida Paseo Colón está cortada, hay mucho tránsito y llego más rápido caminando. Desde lejos ya se ven pancartas y se escuchan cánticos contra el Jefe de Gobierno (Mauricio Macri). Hoy se suspendieron las clases en el “Bachi” y demás bachilleratos para que docentes y estudiantes pudieran asistir a la “marcha” de “Bachilleratos Populares” frente al Ministerio de Educación de la Ciudad, acordada en la última reunión de la “Coordinadora de Bachilleratos Populares”.

Además de las banderas de los bachilleratos presentes, hay una de un gremio docente y de una agrupación universitaria. De parte del “Bachi” sólo están unos pocos docentes y no hay estudiantes, ya que la marcha se inició temprano y muchos de los alumnos trabajan. Pasan 2hs y desde el ministerio nadie atiende a los manifestantes. Mientras tanto, cantan diversas consignas, se reparten volantes con las demandas a las autoridades ministeriales, se quema en la puerta un muñeco que representa a Macri, otro grupo que hace un fuego y prepara algo caliente para tomar.

Uno de los volantes se titula “*Bachilleratos Populares en Lucha*” y lo firma la “*Coordinadora de Bachilleratos Populares*” poniendo detrás toda la nómina de estas experiencias en Capital y Provincia de Buenos Aires. Allí se preguntan: “¿*Qué hizo el gobierno de Macri con el dinero destinado a los bachilleratos populares?*”, en otro volante se alcanza a leer que hay un presupuesto de \$3.000.000 para estas escuelas que no se ejecuta. En cuanto a los demás reclamos se pide:

“Salario YA para todos los docentes”

“Reconocimiento de todos los Bachilleratos Populares”

“Financiamiento Integral para todos los Bachilleratos Populares”

Luego se propone “marchar” a la Jefatura de Gobierno de la Ciudad. En ese momento llegan más docentes y estudiantes del “Bachi” que se suman a la segunda parte de estos reclamos.

Frente a la Jefatura de Gobierno hay montado un escenario y bandas que tocan, se trata de estudiantes de escuelas secundarias que mantienen escuelas “tomadas”, piden por gas y estufas en las aulas, mejoras estructurales de las escuelas, becas, viandas...

Pasa un rato, pero no hay novedades acerca de que alguna autoridad reciba a los bachilleratos ni a los estudiantes secundarios. Ya casi no quedan representantes de los “Bachilleratos Populares”. Por Avenida de Mayo, a un costado del Cabildo, los estudiantes del “Bachi”, sin bandera, arman carteles a mano con papel afiche y fibrones. Algunos docentes del “Bachi” están enojados porque dicen que los de la “CEIP” se fueron. Cada vez queda menos gente, Claudio (militante y docente del “Bachi”), propone hacer un círculo conformado por docentes y estudiantes y comenta que pese a no haber sido atendidos, van a continuar con sus demandas.

(Registro de reclamos de “Bachilleratos Populares” ante el Ministerio de Educación)

¿Por qué indagar en la relación entre “Bachilleratos Populares” y Estado? Este tema era una de las dimensiones a analizar, pero no la inicial, ya que quería comenzar por la configuración de la “educación popular” en estos espacios. No obstante, a partir del trabajo de campo y las tensiones coyunturales que atravesaban al grupo que estaba siguiendo en el bachillerato seleccionado, como a otros bachilleratos, se fue configurando el problema de la relación con el Estado como un tópico central.

Serán tres los aspectos en este capítulo relevados: el primero, refiere al análisis contextual del proyecto neoliberal, la aparición en esta escena de los “Bachilleratos Populares” y los primeros cuestionamientos a estas iniciativas; en segundo término, implica ampliar el enfoque en torno a las escuelas de “gestión social” y focalizar sobre cómo aparecen los “Bachilleratos Populares” en los medios gráficos; por último, se avanza sobre distintos aspectos del marco normativo para la educación de jóvenes y adultos y así, la intención es analizar la normativa en torno a la “gestión social, describir los recorridos de “Bachilleratos Populares” y Estado en pos de una normativa que contemple estas experiencias en la Ciudad de Buenos Aires, y hacer una caracterización estadística de la población que se escolariza en este nivel secundario para jóvenes y adultos.

1. EL PROYECTO NEOLIBERAL, LOS “BACHILLERATOS POPULARES” Y LOS CUESTIONAMIENTOS A ESTAS INICIATIVAS.

A fines de la década del 90 en la provincia de Buenos Aires, y entrados los 2000 en la Ciudad de Buenos Aires, comienzan a desarrollarse experiencias implementadas por organizaciones de la

sociedad civil que crearon ofertas educativas de nivel secundario denominadas “Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos”. Estos inicios están ligados al trabajo llevado a cabo por la “Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares” (CEIP). La propuesta de creación de escuelas de jóvenes y adultos, al decir de este grupo “*como y en organizaciones sociales*” (Elisalde, 2008) fue impulsada por primera vez en 1998, a partir de la creación de una experiencia educativa autogestiva en la Provincia de Buenos Aires. Siguiendo al historiador R. Elisalde (2008) –uno de los propulsores de estas iniciativas-, a partir del año 2000 se constituye el “Equipo de Educación Popular” formado por docentes y graduados de la Universidad de Buenos Aires. En el 2003 ese equipo comienza a trabajar en el “Movimiento de Empresas Recuperadas” (MNER) y al año siguiente se crea la “CEIP”. Según sostiene este autor, es a partir de la crisis del 2001 cuando, especialmente desde las empresas recuperadas, las organizaciones territoriales y sus experiencias educativas se reactivan y toman mayor visibilidad las discusiones que tienen como protagonistas a diversos movimientos sociales y el trabajo desde el enfoque de la “educación popular”. Fue en el año 2004, cuando la primera de estas experiencias comienza a funcionar en una “fabrica recuperada” de la Ciudad de Buenos Aires, y a partir de 2007 se da un mayor crecimiento en cuanto al número de estas iniciativas.

El surgimiento de estos espacios, es interpretado como parte de la reacción a las políticas neoliberales, en el marco de formas de acción colectiva de movimientos sociales de desocupados y organizaciones territoriales (Elisalde, 2008). Además, como una opción “alternativa” a las ofertas educativas existentes, ya que implicaría –según sus protagonistas- la “realización de un trabajo de construcción de subjetividades críticas capaces de participar, opinar, discutir y forjar nuevos destinos, evitando reproducir los clásicos mecanismos expulsivos del nivel de jóvenes y adultos.” (Sverdlick y Costas, 2008: 199). Dichas características, como señalan estas últimas investigadoras citadas, dieron paso a un “vertiginoso desarrollo” en el que han ido aumentando cada año la cantidad de “Bachilleratos Populares”.

Si bien es aún incipiente la investigación en los “Bachilleratos Populares”, hay coincidencias vincular la conformación de estas experiencias, con la profundización de los niveles de empobrecimiento y exclusión de los sujetos de los circuitos formales de la educación operadas en la década de los 90’. De modo que, los bachilleratos parecen “emerger” de aquellas transformaciones: “Hay una relación directa entre la realización de la Reforma educativa, los resultados y el crecimiento de escuelas y población de jóvenes y adultos para reingresar al sistema en estos bachilleratos. La tendencia es: Reforma, noveno año en Provincia de Buenos Aires, precarización, desocupación y población que a los 17 años intenta reingresar.” (Elisalde y Ampudia, 2006). No es la intención en esta Tesis analizar si es ésta la causa del surgimiento, pero sí la de presentar, por un lado, estos supuestos, y

por otro, dar cuenta del contexto al que se hace referencia como una de las variables, sin dudas, involucradas en estos desarrollos¹⁰.

Este hecho lleva a considerar que las transformaciones operadas desde el Estado como parte del proyecto neoliberal iniciado por la dictadura militar en los años 70, y profundizadas en la década del 90', devinieron en bruscas modificaciones en las políticas públicas de empleo, salud, educación y seguridad (Gentili, 1994; Montesinos, Pallma y Sinisi, 1995). Dicha reconfiguración estatal, de la mano de políticas sociales focalizadas (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994), en el área de antropología y educación, vienen siendo analizadas desde los distintos estudios abordados en Neufeld y Thisted (1999), Montesinos (2001), Sinisi (2007), Cerletti (2008). Estas políticas "compensatorias" intentan enmascarar relaciones de desigualdad que así se perpetúan expresadas en términos de subalternidad-hegemonía (Montesinos, M. P.; Neufeld M. R.; Pallma S.; Sinisi L. y Thisted; J. A., 2005).

S. Hintze (2007) resume los tres procesos que constituyen las transformaciones más sustantivas de las reformas de políticas sociales: *focalización*, *privatización* (o tercerización a través de la prestación de servicios por empresas, derivación de responsabilidades en organizaciones de la sociedad civil –Iglesia Católica y ONGs- y el pago individual de aranceles para acceder a servicios públicos), y por último, *descentralización* (de acciones traspasadas ahora a responsabilidad de las provincias y estados municipales).

En lo que respecta a las políticas educativas, vale aclarar que los procesos de descentralización del sistema que implicaron la transferencia a las provincias y a los municipios la responsabilidad sobre la educación –en los niveles administrativos y financieros- comenzaron hacia fines de la década del 50'. A partir de la Ley Federal de Educación de 1993, se propone una contradictoria *descentralización*, ya que por un lado se centraliza en el Poder Ejecutivo Nacional la fijación de las líneas políticas, la evaluación de la calidad y el control de importantes rubros económicos, y por otro, son transferidas a las jurisdicciones y niveles inferiores la responsabilidad administrativa, de gestión y financiamiento (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1995).

Bajo el anterior modelo educativo, el principio de la igualdad sostenía una definición única de los destinatarios de la educación: los futuros ciudadanos. En esta etapa de fuerte centralidad del sistema y su tendencia homogeneizante de alcance "universal", la escuela no sólo se presenta como formadora de ciudadanos, sino como derecho social. Esto implica la posibilidad de inclusión y aun de cierta movilidad. En este paradigma, la desigualdad queda oculta tras una supuesta integración homogeneizadora y la igualdad queda definida como positividad y potencialidad. Por el contrario, con

¹⁰ Como se podrá ver en el tercer capítulo la historia de trabajo y militancia barrial, son otros aspectos claves para entender esta creación de escuelas.

la Ley Federal de Educación, la *equidad* y su estrategia privilegiada, la *focalización*, crean en su lugar, tipificaciones de “destinatarios” asentadas en el establecimiento de ciertas carencias definidas a priori¹¹. A su vez, otra noción clave de la época es el acento puesto en la *calidad* referida al eficientismo y rendimiento. Entonces, si la anterior estrategia educativa basada en la homogeneización cargaba sobre sus espaldas el peso de la integración de los sujetos para la conformación de ciudadanos, la variante del neoliberalismo en educación y su operatoria de responsabilización de los sujetos por sus logros, deja librados a su suerte a los que no desarrollen las aptitudes necesarias, elaborando luego políticas “compensatorias” que intentan enmascarar las relaciones de desigualdad. En consecuencia, remitir a la comunidad las responsabilidades sobre la educación tiende a reproducir más agudamente las desigualdades estructurales de la sociedad. El proyecto neoliberal construye paradójicamente su legitimidad sobre el develamiento de la desigualdad, pero a su vez, oculta las condiciones socio históricas de su producción (Grassi, Hintze, Neufeld, 1994).

En forma paralela a estos procesos, que en lugar de ser interpretados como de activas transformaciones y traslado de responsabilidades por parte del Estado, en ocasiones se visualizan como de “ausencia” o “retiro”, desde el último cuarto del siglo XX la apelación a la “participación” de los conjuntos sociales ocupó un lugar cada vez más relevante tanto en las políticas estatales como en las sugerencias de algunos organismos internacionales (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Menéndez, 2006; Santillán, 2006/2007; Velasco et al., 2006; Cerletti 2010).

De modo que, las convocatorias a la “participación” han asumido creciente importancia, presentadas como garantía de democratización, de efectividad, en las cuales centralmente aparece como un valor en sí mismo (Spinelli, 2006; Cerletti, 2010). Como afirma Cerletti, recuperando otros estudios, “se transformó en uno de los temas que permite dar cuenta de los modos en que se han reconfigurado diversos aspectos de la reproducción social, en un complejo proceso en el cual se ha concretado una transferencia de responsabilidades hacia las “comunidades”, a los “individuos” y sus grupos más cercanos (...) las apelaciones a la “participación” son inteligibles en el marco de procesos de transformación sociopolíticos que reformulan la relación entre los sujetos y las instituciones.” (Cerletti, 2010: 77).

Por otra parte –y sumado a las tendencias anteriores- la hegemonía neoliberal, las transformaciones operadas por el Estado y las apelaciones la “participación” en estos contextos, reformulan los alcances y posibilidades de los sujetos y organizaciones que trabajan desde “educación

¹¹ “(...) sus defensores sostienen que la focalización es una respuesta a los efectivos ‘baches’ dejados por el anterior paradigma, al tiempo que destacan sus efectos democratizadores al hacer explícita esta ‘carencia’ e incorporar la “diferencia”, antes oculta por el manto de la homogeneidad. Sin embargo, estas políticas, aplicadas en un contexto de profunda fragmentación social, la refuerzan y la fijan, estereotipando a sus ‘destinatarios’.” (Montesinos, M. P., 2004).

popular”. En un estudio realizado a mediados de los años 90’ por L. Rigal (1995) en colaboración con A. Pagano, identifican las modificaciones que se produjeron en el interior de la llamada “educación popular”. Así encuentran por un lado, “un discurso que coloca a la participación social y al protagonismo de los sujetos sociales en los procesos de autogestión, descentralización y desarrollo local como el eje privilegiado de la Educación Popular.” (Rigal, 1995: 24). En esos años de resistencia al neoliberalismo, la transformación de las estructuras políticas y sociales dejaría de ser una prioridad. El acento, cada vez más, está puesto en el fortalecimiento político de diversos movimientos sociales en sus luchas y reivindicaciones específicas y en los procesos de concertación de las políticas públicas. Lo que aporta aquí la “educación popular” sería su trayectoria vinculada a la organización social, la participación, la cooperación, el diálogo y el respeto por las diferencias (Rigal, 1995). De este modo, - subrayan estos autores- cobran cada vez más importancia, lo micro y lo local como escenarios necesarios para generar esbozos concretos de una sociedad alternativa en un marco donde la reinención de la utopía, la defensa de la justicia social y la transformación de las estructuras son considerados nuevos retos para la Educación Popular de los 90’ (Rigal, 1995).

Los “Bachilleratos Populares”, se presentan en la transición hacia una nueva reforma educativa (Ley Federal de Educación de 1993 – Ley Nacional de Educación de 2006), y un contexto socio-político que fue modificándose desde fines de los 90’ hasta el día de hoy en que siguen creándose nuevas experiencias. No obstante, y paralelo a esta aparición, desde grupos defensores de la escuela pública estatal, se han discutido estas iniciativas argumentando que, aunque se trate de sectores populares y de proyectos vinculados a objetivos de transformación social, los “Bachilleratos Populares” profundizan la tendencia a la privatización del sistema educativo. La docente Laura Marrone presentó un trabajo en el Foro Mundial de Educación de Bs. As. en mayo del 2006, luego publicado en la página de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos¹² donde señala estas críticas. En el escrito, “En defensa del carácter público del sistema educativo”, expone acerca de la herencia de los 90’ en cuanto al “desarrollo de las llamadas escuelas charter o más comúnmente autogestionadas o conveniadas. Estas escuelas son parte del circuito estatal del sistema pero no tienen carácter público, es decir existe control y discriminación de matrícula bajo diferentes variables. Su régimen de contratación está por fuera del Estatuto del Docente y se maneja desde las asociaciones u ONGs que la controlan.” (Marrone, 2006). Luego de exponer sobre los casos de San Luis, Tierra del Fuego y provincia de Buenos Aires, señala como otra variable de esta modalidad a los “Bachilleratos Populares” y a las experiencias de “jardines comunitarios”: “El argumento de que se tratarían de escuelas cuyo perfil es educar para la

¹² Marrone, L. (2006), en línea en: http://www.apdh-argentina.org.ar/educacion/trabajos/marrone_20060506.asp

liberación no rompe con la lógica abierta, la de la selección de matrícula, la de pérdida del carácter público de las escuelas, la de formas de legitimación del proceso de fragmentación educativa y también de precarización del trabajo en este caso de los docentes y de los no-docentes.” (Marrone, 2006). Sverdlik y Costas (2008) reflejan en su texto estas críticas, que continúan en una circular difundida en abril de 2007, en la que Marrone y estos docentes nucleados en la revista “Vientos del Pueblo” presentaron una “Carta abierta a las compañeras y compañeros que reclaman subsidios para bachilleratos *populares*”, donde se sostiene que la lucha por la educación pública y estatal debe darse en el seno del sistema formal y que cualquier iniciativa que se emprenda desde la sociedad civil atenta contra el “carácter público” del sistema.

Estas críticas a la “tendencia a la privatización” deben comprenderse en el marco de las reformulaciones provocadas en la estructura estatal en la década de los 90’ como también en sus efectos, continuidades, y debates. En este sentido, R. Follari (2003) –sin hacer referencia a los “Bachilleratos Populares”–, llama la atención acerca del parecido que pueden tener versiones “de izquierdas” críticas al Estado, con las neoliberales. Su preocupación se centra en el riesgo de adhesión a un discurso que en nombre del antiestatalismo pueda favorecer a los intereses de grupos privados dentro de la lógica del mercado. Desde el neoliberalismo y sus lógicas de “liquidación del Estado”, se busca fortalecer a la “sociedad civil”: “por su puesto que, para los neoliberales, esa ‘sociedad’ se traduce luego como ‘mercado’.” (Follari, 2003: 55). Así, advierte que, si bien existe otra posición en torno a la “sociedad civil”, aquí ésta es opuesta al Estado, como si se tratara de instancias por completo exteriores y ajenas la una a la otra. Remarca el autor, que la oposición entre Estado entendido como “lo malo” y “la buena e incontaminada” sociedad civil, olvida los análisis gramscianos de estas dos esferas. Para A. Gramsci, se trata de complementariedad, de ahí su concepto de “Estado Ampliado”, al referirse a las instituciones de la sociedad civil. Esa sociedad civil, para el marxista italiano, era el espacio de construcción de hegemonía. “De modo que mal podría oponerse aquí sociedad civil a Estado: éste, entendido en el sentido restringido de aparato estatal, influye sobre la sociedad civil para allí legitimarse y establecerse” (Follari, 2003: 61).

En este sentido, F. Hillert (2003) argumenta que es insoslayable una divisoria entre *lo popular* y *lo no popular* en relación con “lo público”. Con respecto a la *gestión* de la educación, sostiene esta pedagoga, que en lugar de escuela pública de “gestión privada” o de “gestión estatal” –modificación introducida por la Ley Federal en 1993– habría que reconocer lo público como distinto de lo privado: “si bien puede haber dos formas de lo público –público estatal y público no estatal, que no es lo privado sino las cooperativas, las ONGs, etc.–, lo dominante en educación debe ser la forma estatal.” (Hillert, 2003: 93). En tanto, R. Follari llama la atención de aquellas propuestas educativas que apelan a lo

“público no estatal” al referirse a las *escuelas-voucher*¹³. De esta manera, contradictoriamente reclaman la financiación de ese mismo Estado al que se vacía de las funciones que tienden a la igualdad de oportunidades, para que abiertamente sea financiador de la gestión privatizada del aparato escolar (Follari, 2003).

Estas iniciativas dan cuenta de los desplazamientos en torno a los sentidos de “lo público” operados en la reforma educativa de los 90’, siguiendo a M. S. Serra (2003), uno de ellos sería el “desplazamiento de lo público como estatal/nacional a lo público como estatal/provincial, abandonando así, en pos de la autonomía y la participación, de la inscripción de las diferencias regionales, la operación –muchas veces discutida- de homogeneizar, construir un nosotros ligado al sentimiento nacional.” (Serra, 2003: 99). El segundo desplazamiento señalado apunta al que va “de lo público-estatal a lo público-comunitario, o perteneciente a la sociedad civil. (...) en el terreno discursivo (...) no hay abandono del Estado del sistema de enseñanza pública sino ‘apertura’ de sectores responsables por la educación pública (...) la responsabilidad de educar pasó de estar en manos del Estado a estar en manos de todos (...).” (Serra, 2003: 100).

Volviendo a la aparición en escena de los “Bachilleratos Populares”, desde sus reclamos entienden al Estado como garante del derecho a la educación, pero que puede ser ejercida por iniciativas autogestionadas de la sociedad civil, y así se enmarcan en la discusión acerca de las similitudes o no con el modelo de “escuelas charter” (Elisalde, 2008). Por el contrario, algunos bachilleratos, docentes-militantes y organizaciones, se plantean estas iniciativas en la línea de otras luchas por el derecho a la educación, como la sostenida por las escuelas del MST en Brasil, y en oposición con aquellas experiencias ligadas al manejo autónomo de recursos, los cuales además de provenir del Estado pueden proceder de los aportes de un financiamiento externo.

Desde Brasil, se piensa en términos de “escuela pública popular” (Gadotti, 1993). Según este autor, se trata de “la escuela pública estatal pero con control social, tendiendo a la autogestión escolar.” (Gadotti, 1993: 121). Aquí habría dos tendencias, una conservadora y la otra progresista: la primera se alinea en la defensa de la enseñanza privada, en tanto, los progresistas, al decir de Gadotti, no propugnan una escuela pública burguesa, sino una escuela pública creada y sostenida por el Estado, pero autogobernada bajo el control de la sociedad civil. Aparecen aquí también tendencias señaladas

¹³ Consiste en financiar la demanda otorgando *vouchers* a los alumnos con los que ellos pagarán la gestión privada de la escuela a la que concurren (Follari, 2003).

A fines de febrero de 2011, un funcionario del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, ante los conflictos salariales que se presentan al comenzar el ciclo escolar, sentenció desde la red social twitter: “la escuela pública está muerta”. Propuso entonces privatizarla y con ese dinero pagarle a los alumnos un colegio privado. De esa manera, argumentó, los maestros no se preocuparían por recibir un “cheque del gobierno”, sino por la calidad. Se puede ver nota en <http://tiempo.elargentino.com/notas/educacion-publica-esta-muerta-sentencio-funcionario-macrista>

hacia la necesaria “participación” de la sociedad, y así transformar la escuela pública estatal en “escuela pública popular”, promoviendo la “autonomía” escolar controlada por la “comunidad” y la “autogestión” (Gadotti, 1993).

No obstante, estos debates van a adquirir otra modalidad –a partir de la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional (2006)- con la introducción de la “gestión social” persiguiendo de este modo abarcar las diferentes realidades desplegadas a partir de las transformaciones operadas desde la anterior reforma.

2. LAS DISPUTAS POR LA “GESTIÓN SOCIAL” Y LOS “BACHILLERATOS POPULARES” EN LOS MEDIOS GRÁFICOS.

En 2010, cuando comencé esta investigación, una de las discusiones claves que se exhibían, en torno a la relación entre “Bachilleratos Populares” y Estado, era la noción de “gestión social” –que ya venía de años atrás-. Brevemente, se puede decir que desde la Ley de Educación Nacional del año 2006 se propone esta concepción para aquellas las instituciones dirigidas principalmente por organizaciones de la sociedad civil. Rastreando las disputas en torno a esta denominación –“gestión social”-, los “Bachilleratos Populares” no son los únicos que buscan inscribirse bajo esta calificación. Numerosas experiencias por todo el país de “Escuelas de Gestión Social” y de todos los niveles comenzaron a organizarse desde hace algunos años.

En el “IV Congreso Nacional de Educación de Gestión Social”, llevado a cabo en octubre de 2010 en la localidad de Avellaneda provincia de Santa Fe, se hacía una historia de estos sucesos. “En los años 2005-2006 comenzó a organizarse la Asociación de EGS [Escuelas de Gestión Social], para ir definiendo la figura y para invitar a las escuelas de todo el país que tuvieran estas características. En audiencia con el entonces Ministro de Educación Daniel Filmus, presentamos la propuesta de incorporación a la ley, lo que conseguimos. Como muestra incipiente de esta organización nacional se realizaron dos encuentros en el Gran Buenos Aires: uno en Lomas de Zamora (2006) y otro en Moreno (2007). A este último, realizado en el Colegio Julio Cortázar, asistieron autoridades de educación de la provincia de Buenos Aires con una representación de más de 80 escuelas. En octubre del 2007 se realizó en Bariloche, organizado por las Escuelas de Fundación Gente Nueva, el primer encuentro nacional de EGS con la participación de representantes de Chubut, Río Negro, Neuquén, Mendoza, Córdoba y Gran Buenos Aires con la presencia de expertos en el tema educativo, panelistas de distintas experiencias, además de legisladores y representantes gremiales. En el año 2008 realizamos el 2°

Encuentro Nacional de Educación de Gestión Social, con la participación de representantes de 13 provincias. En este encuentro acordamos un documento que caracterizó definitivamente la figura de Escuelas de Gestión Social, impulsando su implementación en todas las provincias a partir de leyes provinciales específicas. A partir de este encuentro se vio como una creciente necesidad la implementación de un Registro Nacional de Escuelas Públicas de GS [Gestión Social] que aún no se ha concretado. (...) en el año 2009, en la ciudad de Mendoza, tuvo lugar el 3° Encuentro Nacional de Educación de Gestión Social, donde se constituyó formalmente la ASOCIACION DE EDUCACION DE GESTION SOCIAL, albergando a más de 350 servicios educativos en su seno. En este encuentro se siguió visibilizando y reforzando la consigna que enmarca políticamente a las Escuelas de Gestión Social que pasa por asociarnos con el Estado para el cumplimiento del derecho a la educación y para el fortalecimiento de la democracia participativa buscando la concreción de MAS ESTADO Y MAS SOCIEDAD”.¹⁴

Entre otros aspectos, uno de los reclamos de esta asociación es “que el Estado FINANCIÉ a estos nuevos actores que, por su experiencia merecen ser visibilizados, ya que han desarrollado proyectos pedagógicos pertinentes.” (Asociación de Educación de Gestión Social, op. cit.).

No obstante, pese a su número y alcance, no ocupan un lugar de relevancia en los medios de comunicación, algo que sí sucede en torno a los “Bachilleratos Populares”. A lo largo de estos últimos años se han ido exponiendo diversos sentidos en torno a estos espacios a partir de las construcciones mediáticas, que desde sus publicaciones los presentan como: procesos que se dan en paralelo a las “fábricas recuperadas”, “resultado de la crisis de 2001” o “consecuencia de las políticas neoliberales de los 90”, se destacan así referencias hacia “otra” forma de enseñanza asistiendo a “estudiantes excluidos de las escuelas comunes”, y por ello, brindan una “nueva oportunidad”, se presentan las visiones de los docentes o educadores y la de los estudiantes en tanto conformación de un espacio de “autogestión”, “comunitario” y “contrahegemónico”. De modo que, una visualización positiva en torno de estas iniciativas se hace presente a lo largo de las diferentes noticias que desde 2004 a esta fecha se siguen sucediendo¹⁵.

¹⁴ Las mayúsculas son del documento. Se puede consultar en línea en: <http://escuelasgestion-social.blogspot.com/2010/12/relatoria-4-encuentro-nacional-de.html>

¹⁵ Por ejemplo se pueden ver: “El saber, otra empresa recuperada.” Página 12, 23/3/04. “El círculo mágico” Página 12, 27/10/06. “Se reciben los primeros alumnos de una fábrica recuperada que creó su propio bachillerato.” Clarín, 16/5/08. “Con los útiles a la fábrica” Página 12, 28/10/08. “Piden reconocimiento oficial y salarios para docentes” Página 12, 13/11/09. “Escuelas que dan otra oportunidad” La Nación, 24/08/10. “La otra escuela” Miradas al Sur, 28/11/10. “Bachilleratos populares: Autogestión educativa” Miradas al Sur, 28/11/10. “El auge de las escuelas de gestión social” Tiempo Argentino, 27/12/10. “Lo que aprendemos no se queda en la teoría ni se queda en el aula” Tiempo Argentino, 27/12/10. “El proceso comienza en los ’90 como resistencia a las políticas neoliberales” Página 12, 7/2/11. “Nuevos caminos para la educación” Página 12, 7/2/11.

Asimismo, estas publicaciones, resaltan la lucha y los reclamos de los “Bachilleratos Populares” frente al Estado, como si se tratara de dos conjuntos homogéneos y en pos de que el último avale y financie estas iniciativas. A partir de estas primeras lecturas, parecería que las tensiones y obstáculos en los “Bachilleratos Populares” sólo se presentan con el Estado, en un enfrentamiento entre dos partes. Además, se menciona su incesante crecimiento, ya sea por el número de bachilleratos –también llamados “escuelas de gestión social”- o por la cantidad de docentes y estudiantes que se van sumando. Por eso, otra de las preocupaciones –por parte de los protagonistas de los bachilleratos- es mostrar la cantidad de estudiantes que se van sumando y el aumento irrefrenable de organizaciones que deciden desarrollar estos espacios destinados a la escolarización secundaria de jóvenes y adultos. No obstante, los números de la población a la que alcanzan, y la cantidad de nuevas escuelas, desde la presentación en los medios gráficos trae algunas dudas. El 27 de diciembre de 2010 salía publicada una nota en el periódico Tiempo Argentino, titulada “Ya son 40 los bachilleratos populares donde estudian más de 2000 alumnos” (Tiempo Argentino, 27/12/2010), y como subtítulo: “El auge de las escuelas de gestión social”, pero sólo se hacía referencia a estos bachilleratos¹⁶. En la publicación se comenta que “A partir de 2011, funcionarán en la Capital Federal y el Conurbano unos 40 bachilleratos populares que nuclean a más de 2000 alumnos y alrededor de 250 profesores. Hasta el momento, los ministerios de Educación porteño y bonaerense reconocen oficialmente 27 del total de experiencias educativas: 15 en la Ciudad y 12 en provincia.” (Tiempo Argentino, op. cit.).

Si bien los datos anteriores, de diciembre de 2010, informan sobre la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano bonaerense –donde se desarrollan la gran mayoría de estas experiencias-, dos meses después, en febrero de 2011 las cifras anteriores se habrían duplicado a nivel nacional, considerando que en el resto del país son pocas e incipientes estas experiencias, estos números no podrían variar tanto: “(...) estos bachilleratos recuperaron la posibilidad de estudiar para más de 4000 estudiantes en todo el país. Hoy hay alrededor de 40 escuelas que crecen en número mes a mes.” (Página 12, 7/2/2011).

Esta primera presentación, genera interrogantes en torno a distintas cuestiones: ¿cuál es el marco normativo nacional para la educación de jóvenes y adultos del nivel secundario? ¿Cómo es considerada por la Ley de Educación Nacional la “gestión social”? ¿Cuál es la situación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en cuanto al marco normativo y la implementación de la “gestión social”? ¿Son reflejados por las estadísticas oficiales los datos vertidos desde los “Bachilleratos Populares”?

¹⁶ En otras notas relacionadas con ésta, ese mismo día se mencionan tanto “Jardines Comunitarios” en provincia de Buenos Aires, y experiencias de Universidades como de “gestión social”.

3. UN ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS.

Dos estudios resultaron clave a la hora de adentrarme en el tema de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina. El primero, hace un amplio recorrido histórico desde mediados del siglo XIX hasta fines del XX dando cuenta de las principales ideas, discusiones y producciones sobre esta temática (de la Fare, 2010). Y el otro, reúne aquellas investigaciones y estudios históricos, socio-políticos y de la pedagogía y la didáctica en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos (de la Fare, 2011). Luego de esta lectura, pude analizar diferentes trabajos que aportan a una historización de la educación de jóvenes y adultos en nuestro país (entre otros: Carli, 1991; Paredes y Pochulu, 1998; Rodríguez, 1991, 1994, 2003a, 2003b y 2008). No obstante, recupero el trabajo de Montesinos, Schoo y Sinisi (2010), sintetizando los aspectos relacionados con la cuestión normativa.

3. 1. El marco normativo anterior y los “Bachilleratos Populares”.

Si bien las iniciativas para jóvenes y adultos se despliegan desde los inicios del sistema educativo argentino, esto atañe a la escolarización primaria. Recién en el año 1968 bajo la presidencia de facto de Onganía, se organizaron políticas para la enseñanza secundaria de jóvenes y adultos con la creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DiNEA). Esta Dirección creó los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y los Centros Educativos de Nivel Terciario (CENT). Para el desarrollo de estos centros, se firmaron convenios con empresas, sindicatos, organizaciones provinciales y municipales, organizaciones de la sociedad civil, entre otros; con el propósito de que funcionaran en los lugares de trabajo con la participación de la institución conveniente. Además de estas ofertas nacionales, los gobiernos provinciales desarrollaron iniciativas propias (Montesinos, Schoo y Sinisi; 2010).

En la década de los 70' a partir del tercer gobierno peronista, la DiNEA encaró una transformación implementando diversos proyectos desde una perspectiva freireana con los discursos de la “izquierda peronista”. En este marco, se lanzó la campaña de alfabetización denominada “Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción” (CREAR) (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2010). Tras el golpe de Estado de 1976 se intentó disolver la DiNEA, pero no se logró dada la resistencia de los CENS. Sin embargo –como sostienen estas autoras-, “se implementaron diversas estrategias para quitarles el fundamento político transformador y vinculado con el trabajo, y “escolarizarlos”, asimilándolos a las escuelas secundarias nocturnas.” (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2010: 11).

En los años 90, lo que no se había logrado en épocas de la dictadura pudo concretarse: en 1992 mediante la ley de transferencia de servicios educativos nacionales a las provincias culminó el proceso de descentralización administrativa de todo el sistema educativo nacional –también la de Educación de Jóvenes y Adultos-, con la Ley Federal de Educación de 1993, fue incluida dentro de los “regímenes especiales” –junto con la Educación Especial y la Artística-, y finalmente, se disolvió la DiNEA. Culminando la década, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó en 1999 el “Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos”, ratificando la ubicación de la educación de jóvenes y adultos dentro de los regímenes especiales y adoptando la definición de “educación de adultos” de la declaración de Hamburgo a la que Argentina había adscripto en 1997 (Montesinos, Schoo y Sinisi; 2010)¹⁷. A fines de los 90’, en este contexto, comienzan a sumarse las experiencias denominadas “Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos”.

En el siguiente apartado, prosigo con el análisis de la normativa vigente.

3. 2. El marco normativo actual y la “gestión social” a nivel nacional.

Continuando con la periodización realizada por Montesinos, Schoo y Sinisi (2010), en enero de 2006 se promulgó la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 con la finalidad de otorgar centralidad al Estado Nacional para garantizar el derecho a la educación en todo el país. Entre sus objetivos, se plantea el fortalecimiento de la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles. Señala, a su vez, como puntos prioritarios en la definición de las políticas educativas “avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal y lograr que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios” (Artículo 2° inciso d) (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2010). Finalizando ese año –2006- y a partir de la sanción de la vigente Ley de Educación Nacional N° 26.206 se denomina a la anterior “Educación de Adultos” como “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)” y se la define 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” (Artículo 46).

Frente a la Ley Federal de Educación, que incluía a la Educación de Adultos como uno de los regímenes especiales, la ley actual la reconoce como una de las ocho modalidades educativas. Otra de las características de esta nueva reglamentación es que la enseñanza secundaria pasó a ser obligatoria

¹⁷ “Las críticas más resonantes al Acuerdo aprobado por el Consejo Federal refieren a la falta del reconocimiento de la educación como un derecho y la consecuente desresponsabilización del Estado Nacional como garante de la educación pública en todo el país.” (Montesinos, Schoo y Sinisi; 2010: 11).

en todas sus modalidades –incluyendo a la EPJA-¹⁸. Cabe recordar que la obligatoriedad de la escolarización media en la Ciudad de Buenos Aires se dio a partir de la Ley N° 898 sancionada a fines de 2002.

Una de las características que asume la situación previa a la ronda de consultas en distintos ámbitos y establecimientos escolares y posterior sanción de la nueva Ley de Educación Nacional, está dada por una serie de políticas y programas socioeducativos que empiezan a habilitar la participación de las organizaciones sociales¹⁹. Intentando consolidar esta inserción, en varios pasajes de la ley se hace mención a la importancia de éstas y su “participación”, por ejemplo: “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.” (Art. 4).

Con respecto a las modificaciones que la norma introduce, indagando aquí puntualmente en torno al tema de la “gestión”, se puede ver la inclusión de la nueva figura de “gestión social” en relación al papel de las organizaciones sociales en la conducción de las escuelas: “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social” (Art. 13). Por lo que el sistema educativo nacional es “es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación” (Art. 14).

Asimismo, en el artículo 140 se establece que será el Consejo Federal de Educación quien “acordará los criterios generales y comunes para orientar, previo análisis y relevamiento de la situación en cada jurisdicción, el encuadramiento legal de las instituciones educativas de gestión cooperativa y

¹⁸ Se realizaron acciones tendientes a favorecer el cumplimiento de la escolarización secundaria para los jóvenes y adultos. En el año 2007, el Consejo Federal de Educación aprueba el “Plan Federal de Educación permanente de jóvenes y adultos 2007-2011” (Resolución del CFE N° 22/07). En este marco, en 2008 el Ministerio de Educación Nacional aprueba el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs). También durante este año se constituyó la “Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (Resolución del CFE N° 22/7) integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país como espacio de discusión que colaboró con la Dirección de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional en la elaboración de documentos específicos para esta modalidad. A partir de ese trabajo, en octubre de 2009 fueron aprobados para su discusión en el Consejo Federal de Educación dos documentos: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” (Resolución del CFE N° 87/09) (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2010).

¹⁹ En el marco de la nueva ley, se pueden seguir estas iniciativas en las investigaciones de Montesinos y Sinisi, 2007 y 2008, en torno al Programa Todos a Estudiar y al Programa Nacional de Becas Estudiantiles.

social y las normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión.” (Art. 140). En consecuencia, al año siguiente dicho organismo aprueba para la discusión el documento “Escuelas de gestión social” a través de la Resolución CFE N° 33²⁰. En este escrito, se reconoce el “aislamiento” de estas iniciativas al estar desvinculadas del Estado, siendo uno de los problemas principales ante la falta de reconocimiento que los títulos que expiden carecen de validez nacional permitiendo a sus egresados proseguir en otros estudios o ingresar al mercado formal de trabajo (Resolución CFE N° 33/07).

La resolución señala que la falta de reconocimiento académico e institucional se constituye en un obstáculo para la sustentabilidad económica, por la imposibilidad legal de generar recursos para el financiamiento de estas escuelas. No obstante, algunas jurisdicciones comenzaron a generar respuestas a este problema, destacando la necesidad del reconocimiento y reglamentación de las unidades educativas. Estos reconocimientos tienen un carácter transitorio, dado que no existen criterios federales que orienten soluciones de fondo. En este sentido, se mencionan a la provincia de Río Negro, la de Buenos Aires y a la Ciudad de Buenos Aires. En Río Negro, a partir de la Ley N° 4.178/07, se las ha ubicado bajo la dependencia del área de *Gestión Privada*. La provincia de Buenos Aires también está pidiendo que el Estado nacional dé solución a la existencia de centros educativos que no están inscriptos en los registros de la *gestión estatal* ni *privada* pero que cumplen con una labor socioeducativa, ya que esta tarea debe ser reconocida y reglamentada. Dicha jurisdicción ha encuadrado a estas escuelas en el marco de la educación pública de *gestión privada*²¹. En tanto, el documento aclara que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires también avanzó en el reconocimiento de algunas experiencias que se desarrollan en la jurisdicción (Resolución CFE N° 33/07). Lo cual, para el 2007 aún era de carácter transitorio, sólo para algunos “Bachilleratos Populares”, y también, en aquel primer momento en la *gestión privada*.

Pero más allá de estos diagnósticos, el documento avanza hacia la definición de estos espacios educativos diciendo que “Como se trata de experiencias que ya se encuentran en funcionamiento, para construir esta caracterización es necesario partir del reconocimiento de aspectos propios de estas unidades educativas, sin necesidad de homogeneizarlas a las escuelas de Gestión Estatal o de Gestión Privada.” (Resolución CFE N° 33/07: 6). De modo que, la gratuidad y el acceso de la población, sin ningún tipo de discriminación, son mencionados como la primera condición indispensable para que una institución educativa sea reconocida como escuela de *Gestión Social*. “Por otra parte, es necesario avanzar en algunas precisiones en relación al término ‘Gestión Social’ de las escuelas, buscando

²⁰ No está de más señalar que este escrito apunta a enmarcar a todas las iniciativas de “gestión social”, no sólo a los “Bachilleratos Populares”.

²¹ Para los “Bachilleratos Populares” de la Provincia de Buenos Aires esto se hizo a través de la Resolución N° 3948/07.

establecer, además de la gratuidad y el libre acceso a los servicios, algunas otras características que diferencien este tipo de escuelas de las de gestión estatal o de las de gestión privada, ya que esta primera definición no es excluyente, dado que existen escuelas de gestión privada que tampoco cobran arancel.” (Resolución CFE N° 33/07: 7).

Así, entre las características que distinguen a la *Gestión Social* de los otros tipos de conducción, son mencionadas en este documento:

“- una gestión escolar promovida por organizaciones de la sociedad civil, sin fines lucrativos y orientada al trabajo con población en situación de vulnerabilidad social, a partir de acciones innovadoras para la inclusión y permanencia de esos grupos en el sistema educativo.

- la capacidad de desarrollar, a partir de la construcción de un proyecto institucional, formas de gestión que promueven estrategias de retención de población con dificultades para permanecer en otro tipo de establecimientos del sistema educativo.

- una gestión comunitaria en lo que hace al gobierno escolar y a la implementación de proyectos socioeducativos.” (Resolución CFE N° 33/07: 7).

Este documento despejaría las dudas sobre la pertenencia de la *gestión social* y el hecho de no quedar subsumida al ámbito de la *gestión privada* como ocurrió en los casos mencionados. No obstante, al no haber avances y acuerdos, las jurisdicciones van implementando distintas modalidades. En este caso me interesa seguir el proceso que atravesó la Ciudad de Buenos Aires, donde todavía hay ambigüedades en torno a estas cuestiones.

3. 3. El marco normativo de la educación de jóvenes y adultos y la “gestión social” en la Ciudad de Buenos Aires: la relación entre “Bachilleratos Populares” y Estado.

¿En qué contexto previsto para la educación de jóvenes y adultos se suman estos bachilleratos en la Ciudad de Buenos Aires? Siguiendo el trabajo antes citado de Montesinos, Schoo y Sinisi (2010), allí destacan como característica particular de la ciudad el no contar con una ley de educación. Además de haber sido una de las pocas jurisdicciones que no implementó la estructura académica dispuesta por la Ley Federal de Educación de 1993, así se mantuvieron las distintas ofertas de jóvenes y adultos antaño nacionales, que habían sido creadas en diversos momentos en la Ciudad, como también su Dirección específica.

La situación normativa vigente es la siguiente: en 2002 se sancionó la Ley de Extensión de la Escolaridad Obligatoria N° 898 –que estableció la obligatoriedad desde la educación pre-escolar hasta el último año de la educación media en todas sus modalidades y orientaciones-, en el año 2003 se

instrumentó la campaña “Deserción Cero” –con el fin de lograr no sólo la culminación de jóvenes en la edad teórica de ese nivel educativo sino para promover el reingreso de aquéllos que hubieran dejado de estudiar-, se crearon en ese año las “Escuelas de Reingreso” para jóvenes de 16 a 18 años que hubieran dejado sus estudios secundarios –estas ofrecen un encuadre académico flexible tendiente a favorecer alternativas de cursado y lograr la permanencia y egreso-, desde este Programa se destinaron becas para los estudiantes. Con respecto a los Centros Educativos de Educación Secundaria (CENS), se inició el cursado por materias en algunos de estos centros, la posibilidad de cursar materias en diferentes CENS y el cursado cuatrimestral, se habilitó la inscripción en agosto junto con la de marzo en algunas de estas instituciones y se crearon 6 nuevos de estos establecimientos. Por otra parte, la Ciudad cuenta con el Programa “Adultos 2000” –semi presencial- y el Bachillerato Libre para Adultos –permite rendir mediante un examen libre-. Más allá de la oferta estatal, también existen instituciones particulares que otorgan títulos secundarios oficiales y a este panorama se suman los “Bachilleratos Populares” (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2010).²²

La primera experiencia de un “Bachillerato Popular” en la Ciudad de Buenos Aires, comienza a funcionar en el 2004, al año siguiente, este bachillerato recibió un subsidio para pagar salarios docentes hasta julio del año 2006. Luego la escuela reanudó sus actividades sin dicho aporte, realizando periódicamente demandas al Estado para la continuidad del cobro de salarios y material didáctico (Padawer y otras, 2009). En otros trabajos se menciona también en estas primeras etapas el otorgamiento de becas a los estudiantes (Cabrera, 2010).

Una importante funcionaria de la Secretaría de Educación en aquellos tiempos, rescata como muy interesantes las discusiones que se daban con los primeros “Bachilleratos Populares” tras haber acompañado estas iniciativas “*no sólo desde el escritorio*” y asume su “*interés político en fomentar este tipo de experiencias*”. Desde los inicios las discusiones estuvieron dadas en torno al “*lugar del Estado*”.

Luego de la crisis de 2001 y 2002 y de “recuperación” de fábricas por sus trabajadores:

“(…) había un clima de época que me parece que hay que tenerlo en cuenta como para entender por qué en ese momento, por los menos desde el gobierno de Ibarra también se propició y se alentó no solamente los bachilleratos sino las ‘fábricas recuperadas’. A lo mejor después no se acompañó ni con la normativa como para darle sostenibilidad y sustentabilidad al proyecto (...) La discusión era qué tipo de institución es ésta (...) A mí siempre me pareció

²² En consecuencia, estos procesos también se enmarcan en un escenario novedoso en torno a los sentidos de la obligatoriedad de la escolarización secundaria (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2009), y en este contexto, se torna interesante en la investigación prevista para el doctorado, analizar las posibilidades de redefinición de las trayectorias socioeducativas de jóvenes y adultos (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2010) a partir de la creación de estos “Bachilleratos Populares”.

que era necesario crear un tipo de institución comunitaria distinta: que no fuera en los cánones de lo privado y que lo estatal pudiera estar presente pero con alguna participación comunitaria. Es decir, nosotros desde el Estado también tratamos de inventar algo, digo para entender por qué había alguna sintonía con estos bachilleratos, no? También hicimos experiencias con jardines comunitarios.” (Entrevista a ex funcionaria de la Secretaría de Educación, CABA).

Los “jardines comunitarios” son vistos como un antecedente, y como un ensayo de estas experiencias. Se trataba en principio de una propiedad privada, el Estado invertía en los elementos necesarios y garantizaba la planta docente y el comedor. Así, la cuestión de los bachilleratos es entendida por esta funcionaria desde esta modalidad mixta, y que apunta al “*desarrollo comunitario*”, “*donde la participación de la comunidad se potencie*”. “*Lo que pasa que los bachilleratos y hablo en términos generales, disputaban con el Estado la cuestión hegemónica de la educación o de lo escolar.*” Estas discusiones se expresaban en términos de “*lo curricular*” y “*la elección de los docentes*”.

Desde esta gestión a través de subsidios se comenzaron a pagar sueldos de los docentes. Resalta la entrevistada que el problema fue frente al “estatuto del docente” ya que muchos no poseían títulos o no querían pasar por esta instancia. Esto los enfrentaba, en aquellos comienzos, con los gremios docentes: “*ellos [miembros de los bachilleratos] decían que el estatuto los limitaba (...) en el concepto de que el educador popular no necesariamente es un profesor o un maestro, pero a la vez le requerían al Estado la planta orgánica, lo que sería la POF. Nosotros avanzamos en el sostenimiento de las POF y momentáneamente como no había una estructura organizativa que pudiera dar cuenta esa inscripción institucional los pusimos en privada*”. (Entrevista a ex funcionaria de la Secretaría de Educación, CABA).

Más allá de haber compartido experiencia de militancia con alguno de los impulsores de los “Bachilleratos Populares”, eran muy arduas las discusiones para esta funcionaria: “*yo estaba de acuerdo en llevar a cabo la experiencia y probar (...) el único mecanismo legal por lo menos que nosotros teníamos a disposición era el otorgamiento de subsidios para mantener la planta docente, desde la gestión estatal no teníamos ningún mecanismo que nos habilite a transferir plata a una escuela, en el único lugar que teníamos esa herramienta era en privada, por eso los pusimos ahí (...) cosa que no les gustó.*” (Entrevista a ex funcionaria de la Secretaría de Educación, CABA).

Esto implicó que al recibir un subsidio también fueran supervisados por inspectores de “gestión privada” y que tuvieran que respetar algunas normas edilicias. Esto se plantea como “*obstáculos*” y “*resistencias*”. Tenían serios déficit de infraestructura y en aquel momento no se disponía desde la

Secretaría de Educación, de la posibilidad de otorgar dinero por cuestiones edilicias a instituciones de “gestión privada”. Y con respecto a los supervisores *“estaban espantados, no tenían herramientas para mirar ese tipo de instituciones”*.

La ex funcionaria aclarando que simplifica pero rememorando aquellas discusiones, sostiene que muchas veces se presentaban en términos de que *“todo lo malo es el Estado”* y *“todo lo bueno está en las organizaciones comunitarias”*: *“(…) a veces se reducían las discusiones a eso. (…) no me gustaba que el único lugar del Estado fuera el lugar del subsidio. Yo creo que el Estado tiene que intervenir en la cuestión educativa y en este tipo de organizaciones tiene que velar por la cosa común (…) responsabilidad pública que es del Estado, que no es de otro”*. (Entrevista a ex funcionaria de la Secretaría de Educación, CABA).

A su vez, *“otro tema de los bachilleratos es la acreditación de saberes”* y acá también, *“el Estado era proveedor: proveedor de plata y proveedor de títulos. Y yo discuto ese lugar del Estado, me parece que es empobrecer el lugar del Estado. (…) discutir la hegemonía del Estado en cuestión educativa no es solamente cerrar la puerta [del aula] y no es que vos construís una contrahegemonía, no es garantía, hay que poner otros conceptos, enunciados, componentes, sino es vaciar el discurso alrededor de la educación popular, sino es hablar hoy de la misma manera que en los 60, los 70.”* (Entrevista a ex funcionaria de la Secretaría de Educación, CABA).

Estos sucesos remiten al recorrido de los dos primeros bachilleratos de la “CEIP” en 2004 y 2005. Luego en el 2006 se suma el “Bachi”, pero ellos nunca llegaron a cobrar un subsidio. Tras la destitución del gobierno de A. Ibarra en marzo de 2006²³, lo sucede en el cargo el vicedirector J. Telerman. Con el cambio de gestión a cargo de M. Macri a fines de 2007, y la llegada a la cartera educativa de M. Narodowski se reanudan las negociaciones con los bachilleratos. Para la ex funcionaria entrevistada, fue una de las deudas pendientes al tener que irse antes del gobierno y no poder avanzar en una normativa que contemple a estas experiencias. No obstante, aclara: *“yo nunca las veía como escuelas autogestionadas, porque no eran escuelas autogestionadas en la concepción nuestra. Ahí había una intervención del Estado no solamente en el otorgamiento de presupuesto (…) yo no quería que el Estado se restringiera a un otorgador de subsidios, no? (…) Y tampoco quería que se asocie a las escuelas charter o de San Luis que por ahí Mariano [Narodowski] las pensaba desde ese lado.”* (Entrevista a ex funcionaria de la Secretaría de Educación, CABA).

Desde otro punto de vista, pero también resaltando las ineludibles relaciones con el Estado, para R. Elisalde se podrían distinguir “tres etapas” del desarrollo de los “Bachilleratos Populares”. Durante

²³ Como consecuencia del incendio en el boliche “República de Cromagnon” que desencadenó la muerte de casi 200 personas.

la primera, que va del año 1998 al 2003, se conforma y se diseña el equipo de educación popular de profesores, graduados y estudiantes, que luego deviene en la conformación de una cooperativa, la “CEIP”. Las tres líneas de trabajo fueron: investigación, formación de la docencia en el plano pedagógico y la creación de las escuelas –se crean 2 bachilleratos- (Elisalde, 2008b).

La “segunda etapa” correspondería al ciclo que continúa hasta 2007, en dicho período surgen más de 20 bachilleratos. A su vez, a la etapa inicial le siguió otro momento de lucha donde se fue estructurando una organización deliberativa para la discusión política y toma de decisiones por parte de los “Bachilleratos Populares”. Durante 2006, el espacio convertido en una instancia asamblearia, se denominó “Inter-Bachilleratos” (Sverdlik y Costas 2008), que luego se llamó “Coordinadora de Bachilleratos Populares” desde donde se consensuaban los reclamos y demandas a las autoridades de los ministerios de educación. Con respecto a los reclamos, además de manifestaciones en espacios públicos, comienzan a ser visualizadas estas experiencias –como mostrara anteriormente- desde los medios de comunicación. Por ejemplo, en el año 2006 desde un matutino, un docente al relatar esta nueva experiencia sostenía: “Nosotros pedimos el reconocimiento definitivo de los bachilleratos populares con una normativa específica. Está creciendo la exclusión de los jóvenes y adultos de las escuelas. Por eso, el Estado tiene que reconocer que las organizaciones sociales están cubriendo este espacio y dar una solución.” (Página 12, 27/10/2006). “El 2007 es el fin de la segunda etapa porque después de marchas, petitorios y movilizaciones, es decir, de un intenso plan de lucha, con la participación de la comunidad y los movimientos sociales, logramos que se reconozcan los bachilleratos y que puedan acreditar, otorgar títulos.” (Elisalde, 2008b).

Si bien desde el inicio estuvo presente, es con el constante aumento de experiencias y nuevas formas de protesta –que van desde movilizaciones, marchas, concentraciones frente a los ministerios de educación hasta clases públicas- cuando logran el “reconocimiento” de los bachilleratos y así pueden otorgar títulos oficiales. De este modo, la “oficialización” de los “Bachilleratos Populares” pasa a ocupar un lugar central al interior de estas escuelas como en las reuniones plenarias de “Coordinadora”, donde participaban las distintas organizaciones que a partir de la creación de bachilleratos, se iban sumando a la lucha y a estos los reclamos.

R. Elisalde comenta las dificultades del proceso denominado como “oficialización”: “El problema central que suscitó la oficialización de las escuelas fue que el diseño y la dinámica curricular, así como la particularidad de los espacios en los que se organizaron, no respondían a la normativa formal. Los Bachilleratos en cuestión: ¿tenían que ser escuelas estatales o privadas? Para constituirse como escuelas privadas, no contaban con los requerimientos de la normativa vigente, centralmente: no tenían entidad propietaria ni patronal de ningún tipo (...) ¿debían ser escuelas públicas estatales?

Tampoco podían ni pueden serlo, pues los responsables de estos emprendimientos educativos no pertenecen al Estado, sino que son organizaciones surgidas del campo de la sociedad civil.” (Elisalde, 2008 y 2008c). Estas visiones se irán modificando en las articulaciones con el Estado en los últimos años. En aquel momento, una de las salidas propuestas desde estos espacios fue la creación de una “Dirección de Gestión Social y Popular” que atienda y coordine con las organizaciones estas experiencias educativas. Esta iniciativa fue presentada ante las autoridades de los ministerios de educación (Elisalde, 2008). Dicha propuesta surge en el marco de la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional dada la incorporación de la figura de *Gestión Social*, y de allí la pregunta respecto de si ese marco normativo respondería al tipo de “oficialización” que reclaman estas escuelas.

Por último, la tercera de las etapas sería después de 2007 “porque están creciendo iniciativas en el interior del país, a través de movimientos sociales y organizaciones territoriales que están pensando en llevar a cabo la creación de bachilleratos populares, o sea, tomar la educación en sus manos. También nos encontramos en una lucha ya no sólo por el reconocimiento por parte del Estado sino también por los recursos, porque el responsable del sistema educativo, el garante universal debe ser el Estado y estos emprendimientos aún no tienen recursos.” (Elisalde, 2008b).

Volviendo a la cuestión normativa, a fines de 2007 –como ya fuera mencionado- salió una resolución para los bachilleratos en la provincia de Buenos Aires, y es a principios del ciclo lectivo 2008 cuando el Ministerio de Educación de la Ciudad se expidió ante la presión de estas experiencias. Invocando la Ley Nacional de Educación, y otras leyes de la Ciudad sobre todo la de obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, el ex ministro de educación M. Narodowski²⁴ sancionó el 7 de marzo de 2008 la Resolución N° 669. Mediante esta norma legal fueron “reconocidos” a partir del 1° de marzo de aquel año, 9 “Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos” que ya estaban funcionando en la Ciudad (Art. 1°) –entre los cuales se encuentra el “Bachi” seleccionado para esta investigación-.

Si bien en sus inicios estas experiencias debían ir por la vía de “gestión privada”, hecho al que los “Bachilleratos Populares” se oponían, este “reconocimiento” implicaba la futura inscripción de los “Bachilleratos Populares”, en un “Registro” a cargo de la “Dirección General de Planeamiento Educativo” de la “Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica” del Ministerio de Educación (Art. 2°).

²⁴ Antes de ocupar este cargo en tanto especialista en el área educativa, venía escribiendo sobre la temática de la *autogestión de las escuelas*, por ejemplo, se puede ver Narodowski, M. (1999) "*Varias respuestas a diez objeciones efectuadas a las escuelas públicas autogestionadas. Un aporte al debate en la Argentina*". Serie de Cuadernos de Opinión N° 6. Buenos Aires. Fundación Gobierno y Sociedad.

Según establece la norma, estas propuestas, entre otras cuestiones, deberían ajustarse a las políticas educativas de la ciudad en relación a la implementación de programas, los “educadores” poseer los títulos correspondientes, y desarrollar estas acciones en lugares habilitados. En síntesis sostiene: “se ajustan a los lineamientos de la política educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (Art. 3º), “el personal docente (...) debe poseer los títulos exigidos por la reglamentación vigente” (Art. 4º), “los establecimientos (...) deben reunir las condiciones de seguridad, habitabilidad e higiene (...)” (Art. 5º); “el reconocimiento que se realiza por el art. 1º no implica el otorgamiento automático ni retroactivo de aporte estatal” (Art. 6º); “los Bachilleratos Populares que, en el futuro, requieran el reconocimiento de su funcionamiento, deben hallarse organizados como instituciones sin fines de lucro y poseer la personería jurídica otorgada por la Inspección General de Justicia” (Art. 7º).

Como se mencionó anteriormente a lo largo de este recorrido, y al irse conformando nuevos bachilleratos, van reuniéndose en la “Coordinadora de Bachilleratos Populares”, a partir de la cual se encauzaron “marchas” y “jornadas de protesta” donde las distintas organizaciones que llevaban adelante estos bachilleratos reunían sus reclamos, en pos de “reconocimiento” para los nuevos que se van sumando y una “oficialización” definitiva para los otros, que garantice salarios, acceso a los cargos, posibilidad de revisar planes de estudios, etc. A mediados de julio de 2008, en una manifestación al Ministerio de Educación de la Nación, por medio de una carta solicitaban a los 3 ministros (de Nación, Ciudad de Buenos Aires, y Provincia de Bs. As.): “(...) otorgamiento de la subvención que garantice los salarios –y sus correspondientes aportes- para todos los docentes de los bachilleratos populares. (...) modificación del régimen de subsidios del Estado (...). Reconocimiento de los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, (...) que aún no están reconocidos. Reconocimiento de los educadores populares con iguales derechos que el conjunto de los trabajadores de la educación. Por un sistema de becas a estudiantes (...) incluyendo tanto a jóvenes como adultos. La responsabilidad por parte del estado de asegurar el material mobiliario e infraestructura, Boleto Estudiantil, material didáctico, viandas y seguro escolar.”²⁵

Siguiendo con las normativas, por ejemplo, ante el pedido de becas fue refrendado el Decreto N° 976 del 5 de agosto de 2008, que contempla a los estudiantes de escuelas medias, incluyendo a los de los “Bachilleratos Populares”. A partir de las irregularidades y no pago de becas a estudiantes de nivel medio, “marchas” y “tomas” de escuelas mediante, se reformula el otorgamiento de becas a partir del “Programa de Becas de Inclusión Escolar” (Decreto N° 976-08 MEGC).

²⁵ Carta presentada el 22/07/2008 dirigida a las autoridades educativas a nivel nacional y jurisdiccional, J. C. Tedesco, M. Narodowski y a M. Oporto.

Pero estos y otros “logros” no sólo se dan ante formas de protesta en el espacio público, son continuas las charlas y negociaciones con autoridades ministeriales. El 2008 estuvo atravesado por una resolución y el “reconocimiento” ministerial, que lejos de arribar a una solución significó más reclamos. Al año siguiente otra de las modalidades elegidas fue el “escrache” al Jefe de Gobierno porteño, M. Macri, en la inauguración de la 35ª Feria del Libro en la Rural (Clarín 25/4/2009). El 2009 marcado por el conflicto político de las “escuchas ilegales” donde estaba involucrado un agente nombrado en la cartera educativa, desembocó en la renuncia a fin de ese año de M. Narodowski. No obstante, promediando el ciclo mientras todavía era ministro Narodowski, anuncia la inauguración de la que se denomina “primera escuela secundaria de Gestión Social”, administrada por una parroquia y con el asesoramiento pedagógico y el monitoreo del Ministerio de Educación, dentro del ámbito de la “gestión privada”. Es decir, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, dispone de esta figura de “gestión social”, pero implementada desde el ámbito de la “gestión privada”.

El 10 febrero de 2010, es sancionada la Resolución N° 279 firmada por el nuevo y actual ministro E. Bulrich, mediante la cual se crea el “Registro” que anunciaba la anterior resolución de 2008 y era reclamado por la mayoría de los bachilleratos: “Créase el Registro de Bachilleratos Populares (RBP) como propuesta educativa de Gestión Social en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento Educativo, dependiente de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica.” (Artículo 1º). Esta resolución se basa en la nueva modalidad de gestión e invoca para ello al artículo 13 de la Ley de Educación Nacional de 2006 y a la Resolución N° 33 del Consejo Federal de Educación del 2007 que otorga encuadre legal a estas escuelas. Para la inscripción en este “registro” la resolución establece cuáles deben ser las características de los Bachilleratos Populares (Art. 2º):

1. Poseer el carácter de gratuitos.
2. Organizar equipos de gestión colegiada formado únicamente por integrantes de los Bachilleratos Populares que deciden horizontalmente todos los aspectos de su funcionamiento, tales como el nombramiento de su personal directivo y docente.
3. Organizar sus prácticas y relaciones pedagógicas desde la Educación Popular.
4. Contemplar la realidad, el medio geográfico y sus necesidades, recuperando los saberes y las prácticas que vuelquen los participes de la experiencia.
5. Trabajar con equipos pedagógicos, concibiendo al Bachillerato Popular como un espacio colectivo para la reflexión y la acción.

Se habla a su vez de la obligatoriedad de la inscripción en el “Registro”, como requisito previo para gestionar su funcionamiento de los nuevos bachilleratos (Art. 3º), y se dispone en el artículo 4º los

plazos para presentar las solicitudes de “reconocimiento” para aquellos que se sumen, a través del “representante legal de la institución” (Art. 5°).

Entre otros aspectos que hacen a la regulación de estos espacios, en el sexto artículo se explicita que “la solicitud de inscripción (...) no implica el otorgamiento del reconocimiento oficial del establecimiento ni la aprobación del plan de estudios, como tampoco el otorgamiento automático ni retroactivo de aporte estatal y/o su financiamiento, quedando supeditado al cumplimiento de los requisitos y trámites exigidos en la presente, previa evaluación y dictamen pertinente de la Autoridad de Aplicación (...)” (Art. 6° Resolución N° 279). Con respecto a los planes de estudios, “para la aprobación o modificación (...) y/o presentación de nuevas propuestas educativas (...) deberá tomar intervención la Dirección de Currícula y Enseñanza, (...) a los efectos de analizar, evaluar y emitir el informe técnico respectivo, de conformidad con las normas vigentes” (Art. 6° Resolución N° 279).

Ante las presiones, a esta norma al mes siguiente se suma la Resolución N° 528 del 3 de marzo de 2010, por la cual se reconocen 3 bachilleratos más que ya venían funcionando y se agregan a los 9 anteriormente reconocidos (Resolución N° 528/10). Durante 2010 hubo tres “marchas” en las que participó el “Bachi” en que realicé el trabajo de campo para esta Tesis, junto con las otras organizaciones y experiencias educativas, principalmente reclamando en torno al financiamiento, el pago de salarios a los docentes, y el reconocimiento de nuevos bachilleratos que se seguían sumando.

Hasta aquí se sintetizaron aspectos de las resoluciones que no sólo desde el Ministerio de Educación de la Ciudad, sino también a partir de las presiones en movilizaciones, marchas y protestas de parte de los “Bachilleratos Populares”, todos estos actores fueron encontrando para un encauzamiento de estas iniciativas expresadas en documentos oficiales, “resoluciones”. Así, se pueden ver los intentos de parte de las autoridades ministeriales de encuadrarlas y regularlas a través de su “reconocimiento”, y la necesidad de parte de los bachilleratos de alcanzar la “oficialización”. No obstante, el hecho de designar a los docentes y armar los programas curriculares son algunos de los aspectos que desde los “Bachilleratos Populares” se sostendrán como elementos propios y que el Estado –como vimos- propondrá regular, bajo la amenaza de dejar de otorgar los títulos para acreditar el cumplimiento del nivel secundario.

En el marco de estas complejas y dinámicas relaciones con el Estado, pero que también se muestran necesarias según los distintos miembros y organizaciones que desarrollan “Bachilleratos Populares”, algunos investigadores que a la vez son docentes de estos espacios caracterizan a los bachilleratos de la siguiente manera²⁶: “interpelan al sistema educativo por ser reproductor del

²⁶ Son miembros de la CEIP y de sus bachilleratos estas expresiones.

pensamiento hegemónico y, por lo tanto, ser expulsivo y excluyente de ciertos sectores de la población. Esta interpelación atraviesa al sistema en sí y apunta directamente al Estado, al que se lo considera desplazado de su función defensora de los intereses colectivos y de garante de situaciones de equidad y justicia para convertirse en reproductor de la lógica del capital. Es así que, desde la perspectiva de la CEIP, las escuelas oficiales apuntan a la conformación de un pensamiento único y al disciplinamiento social.” (Córdoba y Rubinstein, 2010: 7). De este modo, y como parte de estos cuestionamientos a la “escuela oficial”, si bien deben atenerse a un plan previamente aprobado por el Ministerio de Educación, estos bachilleratos: “arman sus propios currículos realizando la selección de conocimientos a construir en función de una perspectiva cuestionadora y desnaturalizadora de las relaciones entre capital-trabajo, además de elegir a los profesores de acuerdo a su implicancia con el proyecto en general.” (Op. cit., 2010: 7). Así, más allá de las contradicciones que generaría, se reconoce que “el vínculo con el Estado es ineludible, ya que es este el que otorga el reconocimiento institucional autorizando la capacidad de acreditación.” (Op. cit., 2010: 8). Esto parecería, siempre bajo la intención de reducir la intervención estatal, como afirmaba la ex funcionaria: “lo único que quieren es que el Estado financie y de los títulos”.

Si bien, este último recorrido, excede lo meramente normativo, ya que aparecen múltiples tensiones, estas serán abordadas a lo largo de esta Tesis al focalizar en la cotidianeidad del “Bachi”. Mientras tanto, otra de las preocupaciones anunciadas era la de ver si es reflejada en estadísticas oficiales la población que asiste a los “Bachilleratos Populares”, frente a los números que se anuncian desde medios de comunicación.

3. 4. Acercamiento estadístico a la educación de jóvenes y adultos.

Una posible caracterización estadística de la educación secundaria de jóvenes y adultos sería a partir de la revisión de datos a nivel nacional²⁷. Según el relevamiento anual de la DiNIECE se informa que existen 2.146 establecimientos de los cuales 1.911 corresponden al ámbito estatal y 235 son del sector privado. Esto se corresponde con una matrícula de 475.943 estudiantes, distribuidos 430.261 (90,4%) en establecimientos del estado y 45.682 (9,6%) alumnos en escuelas de “gestión privada”. Tanto a nivel nacional como en la Ciudad de Buenos Aires, los datos aparecen siempre en relación a estos dos sectores de la “gestión”, en donde los “Bachilleratos Populares” –sólo algunos de los reconocidos por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Bs. As.- todavía aparecen como de

²⁷ Fuente: Relevamiento Anual 2009. DiNIECE. Ministerio de Educación. Realización: 21/07/10 Gestión de la información.

“gestión privada”²⁸. El haber hallado que los “Bachilleratos Populares” son considerados –al menos por ahora- como del sector privado en el distrito capitalino ayuda a desagregar y esbozar algunos comentarios provisorios acerca de las cifras.

Dado que sólo me centraré en los bachilleratos de la Ciudad de Buenos Aires, seguiré una publicación emanada desde esta ciudad²⁹, ya que cuenta con la información de series históricas desde 1996 hasta 2010. En las siguientes tablas, elaboradas para la educación de jóvenes y adultos, se puede ver: por un lado, la evolución por años de la cantidad de “unidades educativas” que corresponden al nivel medio y según el sector de gestión; y por otro, la “matrícula” –cantidad de estudiantes- y sector de gestión, también según los años.

Año	Unidades educativas. Nivel Medio adultos	
	Estatal	Privado
1996	70	25
1997	71	25
1998	85	37
1999	85	45
2000	87	39
2001	88	41
2002	88	38
2003	89	34
2004	98	33
2005	105	30
2006	113	31
2007	118	29
2008	117	31
2009	118	38
2010	121	38

Año	Matrícula. Nivel Medio adultos	
	Estatal	Privado
1996	13.819	8.327
1997	14.245	9.105
1998	19.389	11.676
1999	19.636	11.442
2000	18.738	9.340
2001	18.328	8.440
2002	18.666	5.730
2003	19.101	4.951
2004	39.112	4.774
2005	39.369	4.634
2006	28.050	4.775
2007	29.770	4.957
2008	31.664	5.440
2009	36.268	6.203
2010	40.454	6.094

La primera de estas tablas –centrada en la cantidad de establecimientos- revela que al 2010 casi el 76% de las unidades educativas de la Ciudad de Bs. As. de nivel secundario de jóvenes y adultos son estatales. A su vez, la serie muestra un leve pero constante incremento de establecimientos del sector estatal, estancado sólo entre 2007 y 2009. En tanto que para el ámbito privado, se puede apreciar la disminución de estas unidades en el año 2000 y luego una caída que abarca el período 2002-2007. Para

²⁸ En la página del Ministerio de Educación de la Nación, en la sección de la DiNIECE “Directorio de Establecimientos” se puede buscar cada escuela, y los bachilleratos aparecen como del sector Privado. Las opciones son Estatal o Privado, y no aparece la “gestión social”: http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_wrapper&Itemid=135. Allí figuran los 9 bachilleratos reconocidos en 2008, y uno más que lo fue en 2009 (siete se encuentran en los distritos de la zona sur de la ciudad y tres en los distritos céntricos).

²⁹ Informes temáticos de la Dirección de Investigación y Estadística del MEGC. Matrícula, unidades educativas y secciones dependientes del Ministerio de Educación de GCBA (serie histórica) (2011). En línea en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/indexpublicaciones.php?menu_id=20929

los últimos años se observa un crecimiento, que estaría aumentado también por la consideración de los nuevos “Bachilleratos Populares” en este sector de la gestión.

La segunda tabla muestra la evolución de las matrículas. Para el último año, se obtiene que el 87% de los estudiantes asiste al sector estatal, mientras que el 13% lo hace en la educación privada, donde se estarían incluyendo las cifras de los “Bachilleratos Populares”. En una nota, el documento se refiere a las variaciones que se observan en varios de los años que abarca la serie³⁰. No obstante estas variaciones, para los últimos años se puede ver un notable crecimiento del sector estatal. Para los establecimientos de “gestión privada”, la curva descendiente comienza en 1999, recién va a comenzar un lento ascenso a partir del año 2006 y vuelve a caer levemente en 2010. Existen en estos últimos años varios “Bachilleratos Populares” funcionando y que no estarían siendo considerados desde estas estadísticas.

El documento también aporta estos números por Distritos Escolares y la nueva división en Comunas. Así, es de destacar, que el sector de la ciudad donde se registra la matrícula más alta, corresponde a las unidades ubicadas en el Distrito Escolar 7 (compuesto por parte de los barrios de Almagro, Caballito y Villa Crespo) o según la nueva división en comunas, correspondería a la 5 (Almagro y Boedo). Estas escuelas del centro geográfico de la ciudad aportan desde hace varios años casi la mitad de estudiantes, para 2010 poco más de 20.000 alumnos. En total el centro de la ciudad aporta el 80% de los alumnos que asisten a escuelas estatales y poco más del 62% del sector privado, como se ve en el cuadro que sigue³¹:

Zona	Medio adultos	
	Estatal	Privado
Norte	2.576	1.018
Centro	32.405	3.802
Sur	5.206	1.274
Total MEGC	40.187	6.094
Otras dependencias	267	0
Total general	40.454	6.094

Entonces, en el sur donde existen más “Bachilleratos Populares”, también se ve que la influencia de la matrícula de “gestión privada” es mayor que para el total de la ciudad. La población que asiste a establecimientos de la zona Sur que dependen del Ministerio de Educación del Gobierno de

³⁰ “(...) en el nivel medio para adultos del sector estatal se incorporan, a partir de 2000, los planes de cuatro años y las Escuelas de Bellas Artes, y a partir de 2004, las Escuelas de Reingreso y el Programa Adultos 2000. Entre 2005 y 2006 se revisó la matrícula del Programa Adultos 2000, lo que explica la caída de matrícula en el nivel medio para adultos.”

³¹ Nota: La zona norte agrupa los DE (distritos escolares) 9, 10, 14, 15, 16 y 17; la zona centro, los DE 1, 2, 3, 6, 7, 8, 11, 12 y 18; la zona sur, los DE 4, 5, 13, 19, 20 y 21. En "otras dependencias" se cuentan los establecimientos dependientes del gobierno nacional y los de otros ministerios del GCBA. Fuente: Relevamiento Anual 2010.

la Ciudad es de 6.480, de los cuales poco más del 80 % corresponde a establecimientos del estado y casi el 20 % al sector privado –que sería más elevado si se consideraran los nuevos bachilleratos que se han ido sumando en los últimos años-.

Por otra parte, revisando otros informes y datos estadísticos a nivel nacional, se resalta el considerable aumento en la matrícula de la educación para jóvenes y adultos en todas las jurisdicciones del país –que lleva más de una década-. A partir de estos datos, se plantea como hipótesis que desde este nivel de enseñanza se ha disminuido la exclusión educativa de adolescentes y jóvenes de la educación común, especialmente de 15 a 19 años, que encuentran en esta modalidad una alternativa viable para completar sus estudios ya sea de nivel primario y particularmente los del nivel secundario (Montesinos, Schoo y Sinisi, 2010; de la Fare, 2008; Capelacci y Miranda, 2007; Anuario Estadístico, 2006). Luego del grupo etario anterior, la freanja de 20 a 24 años es el segundo más representativo, y pasados los 25 años edad, los valores decrecen conforme se avanza en los años³².

En síntesis, se puede afirmar que para considerar a los “Bachilleratos Populares” desde datos estadísticos, no hay significativos aportes que se hagan a nivel nacional, ni desde la Ciudad de Buenos Aires. Se puede decir que son considerados –y sólo algunos- en el ámbito de la “gestión privada”. Asimismo, relacionando los valores con los del sector estatal, también se podría sostener que es desde la “gestión estatal” que se organiza la mayor cantidad de establecimientos y de estudiantes tanto a nivel nacional como en la capital. No obstante, en la zona sur de la ciudad, habría algunos indicios del aporte cuantitativo de estudiantes por parte de los “Bachilleratos Populares”.

4. REFLEXIONES SOBRE EL CAPÍTULO 1.

En primer lugar, el contexto neoliberal y las discusiones iniciales en torno a la “participación”, a lo “público” son elementos necesarios no para explicar el surgimiento de los “Bachilleratos Populares”, sino el traslado de responsabilidades y las transformaciones en las relaciones de los sujetos y los grupos sociales con las instituciones y con el Estado.

Como vimos hasta acá, los “Bachilleratos Populares” no son las únicas experiencias que persiguen un “reconocimiento” dentro de la “gestión social”, ni las más numerosas, tampoco las que cuentan con la mayor cantidad de jóvenes y adultos. Entonces, hasta aquí no se trata de una cuestión

³² Sin embargo, en el último relevamiento disponible, la tendencia en los más jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires se modifica, así para el nivel secundario el grupo que pasa a liderar la matrícula es el de 20 a 24 años, seguido por los de 15-19 y al avanzar en las edades las cantidades disminuyen (DiNIECE, Anuario Estadístico 2009).

cuantitativa ya que los “Bachilleratos Populares” son sólo una de las múltiples experiencias que buscan encuadrarse en la denominada “gestión social”. Experiencias de “autogestión” educativa hay en todos los niveles (inicial, primaria, media para jóvenes y adultos, universidades). A su vez, por el lado de la cantidad de estudiantes –“matrícula” según la denominación del sistema educativo-, ya sean 2000 o 4000 en los “Bachilleratos Populares” como aparece en los medios, se podría decir que el impacto cuantitativo sería muy bajo, frente a la cobertura que se realiza sobre todo desde la “gestión estatal”.

Es parte de los procesos del pasado que continúan en la perpetuación de desigualdades en el presente, que establecen los límites y posibilidades de la contradictoria obligatoriedad de la enseñanza secundaria planteada desde el Estado. Es aquí, donde también se insertan los “Bachilleratos Populares” dado que van a sostener una crítica a las modalidades educativas tanto estatales como privadas, junto a la posibilidad de brindar una “alternativa” a jóvenes o adultos que son excluidos de las “escuelas tradicionales”, que abandonan, o que nunca alcanzaron a cursar allí sus estudios. En definitiva, a la complejidad y diversidad de ofertas institucionales y curriculares de educación secundaria en la modalidad de jóvenes y adultos, se suman los “Bachilleratos Populares”.

Capítulo 2

Antecedentes de investigación y referentes teóricos: la vinculación entre movimientos sociales y educación, la oposición a la “escuela tradicional” y las conceptualizaciones del Estado.

Es miércoles por la tarde, antes del feriado de Semana Santa. Llego al “Bachi” con Sebastián – militante y docente- para la segunda “asamblea” del año que reúne a docentes y estudiantes de 1° y 2° de la “orientación de Derechos Humanos”. Hay algunos estudiantes de 1° en la puerta conversando, nos saludamos, llegan otros estudiantes, Sebastián termina de fumar y subimos para la reunión. Al llegar al aula de 2° año ya están Claudio y Soledad (también militantes y docentes) conversando con los pocos estudiantes que hay. Como los de 1° año son más se les propone a los de 2° ir a su aula. Hay protestas, pero acceden al cambio de lugar. Al comenzar la reunión son 20 estudiantes (11 de 1ro y 9 de 2do) más tarde, ya empezada la “asamblea” llegan dos más de 2do. Se sientan bordeando las paredes del curso y quedan algunas mesas vacías en el medio. Por parte de los docentes son tres. Sebastián empieza comentando la importancia de la realización de “asambleas” “*para tratar los problemas del bachillerato*”, entre otras cosas resalta el carácter “*colectivo*” y donde es importante la “*participación*” de todos. Pregunta si ellos tienen algún tema para tratar. Silencio. Ante el silencio Claudio anota en el pizarrón los temas que querían tratar hoy y luego pregunta si ellos querían agregar algo más. Silencio. Al tratar el tema de por qué no vienen los viernes al “Bachi” Laura dice:

Laura (estudiante 2°): *“es la previa” del fin de semana. Como hoy, que ya se viene el fin de semana y además hay asamblea.*

Sebastián: *Pero es parte fundamental del bachillerato.*

Laura: (...) *pero no tienen que avisar cuando hay asamblea así vienen más. Ayer todos decían: “no! Encima hay asamblea, ni vengo”.*

Sebastián: *Si hacemos así también tendríamos que anotar a los que llegan tarde y no vienen y a las 25 faltas los echamos. Pero nosotros no trabajamos así.*

Claudio: *Esto es un bachillerato para adultos, nadie está obligado...*

Laura: (interrumpe) *Por la manera que ustedes trabajan algunos se aprovechan.*

Claudio: (a Laura) *¿A vos quién te obliga a venir?*

Laura: *La beca! Todos vienen por la beca!* (Risas)³³

Claudio explica que hay gente en lista de espera y que entonces sería importante revisar esto de anotarse por las becas ya que otra persona podría ocupar ese lugar. Laura sigue con lo anterior, resaltando la forma de trabajo: “*Como nadie dice nada, todos se aprovechan*”. A lo que Cynthia (estudiante 2º) agrega: “*Nosotros el año pasado llegábamos temprano, pero no había nadie, y empezábamos más tarde por los demás, entonces ahora ya no llegamos más temprano.*”

(Registro de “asamblea” en el “Bachi”)

¿Cuáles son las producciones y qué se dijo hasta el momento acerca de los “Bachilleratos Populares”? Esta será la pregunta que orienta la primera parte del segundo capítulo. En los análisis de diversos autores, por un lado, aparece la vinculación de estas escuelas con “nuevos movimientos sociales” donde es central la intención de desarrollar la “educación popular”, por otro lado, esta centralidad lleva a que busquen resaltar estas experiencias de escolarización en términos de oposición a la “escuela tradicional”, y por último, estas reflexiones también abordan las relaciones que se establecen con el Estado.

El análisis sobre estos antecedentes, es de central importancia, no sólo para considerar sus posibles aportes a este campo, sino fundamentalmente para revisar las condiciones y los posicionamientos en torno a sus producciones. Muchos de ellos se encuentran dando clases en un bachillerato, a la vez que escriben sobre estas iniciativas. Por este motivo, considero importante no tomar el *problema social* como viene dado porque así se contribuiría a naturalizar –y a la vez ocultar– los procesos a través de los cuales se ha constituido el problema como tal, quedando así el investigador “atrapado por el objeto” (Bourdieu y Wacquant, 1998). Para realizar una ruptura con estas construcciones, en la segunda parte del capítulo, pondré en discusión los postulados anteriores, a partir de considerar un abordaje acerca de los movimientos sociales y su vinculación con la educación. Luego propondré un recorrido histórico analizando las variaciones de la noción de “educación popular”, para finalmente abordar no sólo las formas de pensar al Estado, sino las posibilidades que brinda la perspectiva etnográfica para realizar estudios en torno a las formas cotidianas en que el Estado se presenta.

³³ Se refiere a la beca que otorga el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a partir del “Programa Becas Estudiantiles” (Ministerio de Educación).

Por último, un tercer punto propone una articulación entre Estado, sociedad civil y escuelas.

1. ESTUDIOS CENTRADOS EN LOS “BACHILLERATOS POPULARES”.

En esta sección recupero aquellos estudios que en los últimos años abordaron distintas problemáticas vinculadas a la educación de jóvenes y adultos en los espacios de reciente creación denominados “Bachilleratos Populares”.

Habiendo relevado la bibliografía sobre el tema y si bien se pueden identificar líneas de trabajo que corresponden a distintos equipos e investigadores, a intereses particulares o a elecciones de abordaje metodológico, el objetivo, en primer lugar, es plantear algunas de las características y tendencias que atraviesan a estos estudios. Posteriormente, y de acuerdo a los intereses de esta investigación, lo que sí se constituye en un objetivo central es revisar dentro de estos planteos, aquellos trabajos que focalizan en la relación entre “Bachilleratos Populares” con el Estado.

Paralelo al crecimiento de los “Bachilleratos Populares”³⁴, se comienza a reflexionar acerca de estas experiencias educativas. Se puede afirmar que es un campo de estudio en creciente expansión ya que, paulatinamente, empezaron a aparecer tanto publicaciones como presentaciones en forma de ponencias en congresos y jornadas sobre el tema³⁵. Paralelamente, no sólo abundan estos artículos, sino que estas experiencias cobraron mayor visibilidad a partir de notas en periódicos, blogs y páginas web de las organizaciones y de los bachilleratos.

Para sintetizar este recorrido en expansión, quisiera señalar que los primeros escritos que luego fueron ampliados en publicaciones corresponden al grupo que comenzó con la puesta en funcionamiento de estos espacios, la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). Ya sea desde este grupo como de los sucesivos investigadores que se acercan al tema, se pueden ver trabajos de disciplinas como Ciencias de la Educación, Antropología, Sociología, Historia, Letras, Comunicación.

En eventos científicos específicos se observa todavía un número menor de ponencias³⁶, pero en lo que respecta a la presentación de trabajos en reuniones interdisciplinarias es notorio el crecimiento

³⁴ Recordando que en el año 1999 empieza a funcionar el primero en una organización territorial de la provincia de Buenos Aires, mientras que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires recién a es a partir del 2003 cuando se comienza a trabajar para abrir uno en el marco de una “fábrica recuperada”, y el mayor aumento de estas experiencias se da a partir de 2007 tanto en Ciudad como en la Provincia de Buenos Aires.

³⁵ Se puede ver en la sección “Bibliografía”, en el punto 1, la específica que trabaja o menciona diversos aspectos ligados a “Bachilleratos Populares” y aquí será tomada bajo análisis.

³⁶ En Antropología fueron escasos los trabajos, se destaca por ahora como el evento con mayor presencia de este tema el 1º Seminario Taller de Antropología y Educación, Huerta Grande, Córdoba, 28 al 30 de abril de 2010, con 4 presentaciones.

mencionado. En este sentido, puede verse que en la primera edición de las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, denominada “Los Movimientos Sociales en América Latina. Pasado, Presente y Perspectivas”, realizadas en Mar del Plata del 26 al 28 de Septiembre de 2008, se presentaron sólo 3 ponencias que trabajaban temáticas centradas en “Bachilleratos Populares” en el simposio llamado: “Las propuestas político-pedagógicas de los movimientos sociales”. Al año siguiente se llevó a cabo el Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales en Argentina, realizado el 30 y 31 de marzo de 2009 en la Ciudad Universitaria de la Universidad de Buenos Aires. Allí se presentaron esta vez 5 ponencias sobre el tema en la mesa “Educación Popular y Movimientos Sociales” del Área Temática: Movimientos sociales y luchas culturales”. Por último, en 2010 se realizó la segunda edición de las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, en Córdoba 18 al 20 de noviembre y esta vez bajo el lema “Movimientos sociales, procesos políticos y conflicto social: Escenarios en disputa”. Aquí se presentaron un número de 13 trabajos sobre los bachilleratos, de los cuales 11 fueron en el simposio que focalizaba en “Las propuestas político-pedagógicas de los movimientos sociales”, uno en el llamado “Experiencias de investigación en, desde y sobre movimientos sociales”, y el restante en otra mesa.

En torno a estos estudios, en principio, puede observarse el incremento en cuanto a la producción escrita, que se da con el aumento y crecimiento de los “Bachilleratos Populares” principalmente en Ciudad de Buenos Aires, como en la provincia homónima y algunas iniciativas en el resto del país. ¿Por qué se podría pensar esta relación? Si bien algunas de las publicaciones y ponencias corresponden a estudiantes o graduados de las disciplinas anteriormente citadas y que sólo se presentan desde el lugar de “investigador”, otra de las características que puede observarse es que la mayoría de los trabajos dan cuenta de un abordaje no sólo como investigadores sino en confluencia con su accionar en tanto “docentes-militantes”, “educadores”, “trabajadores de la educación” de los bachilleratos. En este sentido, se reflexiona en una de las publicaciones: “Investigamos en la confluencia del sujeto militante con el sujeto científico (...) Es un proceso de auto investigación donde la acción y la reflexión son parte del proceso de investigación. La investigación adquiere sentido en la necesidad de nuestra experiencia militante de construcción de escuelas pensadas en términos de educación popular y de construcción territorial de poder popular.” (Ampudia, 2008: 252).

Sin hacer una crítica a este posicionamiento teórico-metodológico definido como de “investigación acción participante”, quisiera sin embargo, no dejar de plantear la conformación compleja de un campo configurado por sujetos abordando el dictado de clases en un bachillerato y al mismo tiempo la reflexión sobre estos procesos. De manera que, quisiera señalar algunos de los supuestos identificados en aquellos trabajos. Pero más que supuestos, como diría E. Menéndez, se trata

de “olvidos” y “negaciones” o la “escisión entre la propuesta teórica de conceptos y el uso que realmente se hace de los mismos” (Menéndez, 1999: 147). Se podría pensar que en aquellas producciones, estas operaciones se vuelven necesarias a la hora de legitimar, visibilizar y reposicionar estas experiencias: “El olvido no sería sólo un problema de arqueología del saber académico-teórico, sino un rasgo de la producción-reproducción del saber de los conjuntos sociales.” (Menéndez, 1999: 147).

De este modo, revisaré tres aspectos que hacen a la trama que me interesa reconstruir en torno a los “Bachilleratos Populares”. En primer lugar, la vinculación de los “movimientos sociales” con la “educación popular”, luego la oposición frente a la “escuela tradicional”, y por último, profundizar el análisis en aquellos autores que focalizan en la relación “Bachilleratos Populares” y Estado.

1. 1. Los “nuevos movimientos sociales” y la “educación popular”.

Indefectiblemente todos los estudios centrados en “Bachilleratos Populares” coinciden en caracterizar a la década de los 90 como período de reformas estructurales y crisis profunda que impactó de forma muy negativa en los sectores populares en todos los ámbitos, trabajo, salud, educación; lo que redundó en estrategias de “resistencia” ante el avance neoliberal. De ahí que, mientras algunos trabajos se centran a finales de esa década, para otros será después de los sucesos del 2001 el período al que caracterizan como de “emergencia” o “reacción” de “nuevos movimientos sociales”, y así, entre otras cuestiones “toman en sus manos la educación” y crean “Bachilleratos Populares”. En tanto, para un tercer grupo, será después de 2003 con el gobierno de N. Kirchner y el replanteo de los movimientos sociales que, ante la “fractura” y “merma en la participación” se vuelven hacia los “Bachilleratos Populares”.

Más allá de estas diferencias, lo que vale aclarar es que los términos utilizados muchas veces no son problematizados, se trataría de “novedades”, originadas en el marco de “movimientos sociales”³⁷. La cuestión educativa sería una de las características comunes a estas organizaciones “emergentes”, con el énfasis en la formación de sus propios miembros al “tomar en sus manos la educación”, y esto siempre desde la perspectiva de la “educación popular”.

Así, si bien ciertos autores más allá de hablar de “novedades” reconocen anteriores experiencias como antecedentes de los “Bachilleratos Populares”³⁸, no es lo que abunda. Por el contrario, prima una interpretación mecanicista, la de la reacción, es decir, de la “emergencia” de estos grupos como si a una

³⁷ Elisalde (2008) y (2010) realiza una historización del tema sobre “movimientos sociales”. En otros casos se recuperan los análisis de investigadores como M. Svampa, D. Merklen y R. Zibechi como los autores más citados.

³⁸ Elisalde (2008), Rubinsztain (2010).

causa (neoliberalismo) le siguiera un efecto (“Bachilleratos Populares”). La mayor parte de los estudios involucrados, no da cuenta de continuidades que remitan a procesos organizativos más amplios vinculados con la cotidianeidad de los sujetos. Por el contrario, en torno a los *usos* de la denominación “movimientos sociales” algunos estudios llaman así a grupos que se dan a la creación de “Bachilleratos Populares” como una de las variadas acciones que realizan, quedando aparentemente separados por un lado la organización y por otro el bachillerato. En otras ocasiones, se muestran casos en términos de conjunción de “movimientos” donde uno cede un espacio para que funcione el bachillerato, sin mostrarse luego demasiadas conexiones entre estos proyectos. Y por último, también se habla de “movimiento social” a partir de la unión de los bachilleratos para su lucha con el Estado, no mostrando las diferencias entre los grupos, ni de otras agrupaciones que fueron surgiendo de las fracturas.

A su vez, al pensar en términos de “educación popular”, pareciera hacerse referencia a un conjunto inalterable de propuestas en sí mismas transformadoras, y que remiten a las propuestas de P. Freire. Por último, otra de las formas de la *novedad* serían los “nuevos” sentidos de la militancia que vincula a los “universitarios” con los “sectores populares”, ya que en su gran mayoría los docentes de los “Bachilleratos Populares” son estudiantes o egresados de la universidad.

Hoy parecería que los “Bachilleratos Populares” despiertan una profunda atención, se tiende a conceptualizarlos como indicadores de la “novedad” en términos de acción colectiva, transportando a los bachilleratos la caracterización *a priori* de “emergentes”, “alternativos”, “contrahegemónicos”.

1. 2. Las dicotomías centradas en la oposición a la “escuela tradicional”.

Si bien los miembros de las organizaciones que con el correr de los años fueron creando “Bachilleratos Populares” se posicionan desde el cuestionamiento a la “escuela tradicional”, considerándola únicamente como reproductora de las desigualdades preexistentes y, proponiendo la búsqueda de experiencias que vayan a contramano de estos designios, esto no supone que los “investigadores” o “docentes-investigadores” convaliden automáticamente todas las intenciones que conforman la construcción de estos espacios. No estoy con esto proponiendo que sean “evaluados” los resultados de estas propuestas, por el contrario aspiro a la restitución de las acciones de los sujetos en los contextos en que se producen, con las contradicciones, conflictos y negociaciones que estén allí presentes. Es cierto que dada la multiplicación de los “Bachilleratos Populares”, los diferentes grupos que los reúnen o las distintas demandas y orientaciones que sostienen, sólo sería posible hablar en términos generales de estos bachilleratos bajo el riesgo de homogeneizar y reducir la complejidad de estas experiencias. No obstante, se pueden identificar ciertos núcleos que son sistemáticamente

abordados en las producciones escritas y uno de ellos es la necesidad de diferenciación frente a la “escuela tradicional”.

Más allá de los diferentes posicionamientos y herencias disciplinarias, luego de una suerte de “contextualización” de la década de los 90’ –donde se resalta la “retirada del Estado”, y como efecto la “emergencia” de los “Bachilleratos Populares”-, se recorta como unidad de análisis al “Bachillerato X”, y se intenta dar cuenta de sus modos de funcionamiento a partir de la observación de las “experiencias alternativas”, que van desde la implementación de la “educación popular”, “escuela como organización social”, “parejas pedagógicas”, “asambleas”, “nuevas relaciones docentes-estudiantes”, hasta “usos de espacios y tiempos”. Parecería que todo lo que se hace desde los “Bachilleratos Populares” es valorado positivamente, retomando los principios e intencionalidad en los que se fundan.

Si bien, muchas veces es anunciado un abordaje en términos de rupturas y continuidades, se termina pensando casi exclusivamente en términos de quiebre, de oposición. Todas aquellas características distintivas de los bachilleratos frente a la “escuela tradicional”, constituye la descripción habitual acorde al *encantamiento*³⁹ con que los “Bachilleratos Populares”⁴⁰ suelen ser abordados. En consecuencia, aparece como central para estas aproximaciones enumerar las características que los separan de otro objeto llamado “escuela tradicional”, marcando fronteras irreconciliables y características de cada modelo de escuela en relación a la metodología de trabajo, los contenidos abordados, los objetivos manifiestos u ocultos, los vínculos entre los sujetos o las características que adquieren: “educación popular”/“educación bancaria”, “experiencias educativas alternativas”/“escuela oficial”, “dispositivos pedagógicos emergentes”/“escuela tradicional”, “saberes cooperativos”/“saberes competitivos”, “escuela que incluye”/“escuela que expulsa”, “relaciones de solidaridad”/“lógica meritocrática”, “vocación”/“profesionalización”, “autorregulación”/“disciplina”, “sujeto político”/“ciudadano”.

Para estos estudios, las mencionadas características también darían cuenta de lo “nuevo”, configurando “dispositivos pedagógicos”, “prácticas de resistencia”, “nuevas subjetividades”. Dándole de esta manera un énfasis muy grande a la experiencia escolar –la “tradicional” y la de los “Bachilleratos Populares”-, frente a otros aspectos que constituyen también la vida cotidiana de los sujetos tanto dentro como afuera de los bachilleratos. En consecuencia, luego del énfasis puesto en la construcción imaginaria de una “escuela tradicional”, a la que se oponen las “novedades” del “Bachillerato Popular”, lo central pasa a ser la descripción de las formas de organización de un espacio

³⁹ J. Quiroz (2006) utiliza esta idea de “encantamiento” al referirse a cómo son abordados los “piqueteros”.

⁴⁰ En las ponencias y publicaciones además de “Bachilleratos Populares” aparecen como: “escuelas populares autogestionadas”, “escuela como organización social”, “organizaciones sociales autogestionadas”.

entendido *a priori* como de *transformación*, abandonando así la búsqueda por conocer cómo se expresan las intencionalidades “político-pedagógicas” en las prácticas concretas. En el marco de estas investigaciones, cuando aparecen extractos de entrevistas éstas son hechas a los principales coordinadores y referentes de los bachilleratos, también se complementan con entrevistas y encuestas a estudiantes que no alcanzan a superar analíticamente estas cuestiones.

Así, desde estos abordajes los “Bachilleratos Populares” son homogeneizados y con ello terminan siendo aislados, no sólo del contexto social del que forman parte, sino sobre todo, de la experiencia cotidiana de quienes los integran al construirse actores homogéneos: “docentes” que en los bachilleratos son “educadores populares”, “militantes”, “comprometidos”, que trabajan en una “confluencia de saberes” con “estudiantes” que de ser “excluidos” pasan a ser sujetos con una “conciencia crítica”, “autónomos”, “participativos”. Todo esto en un espacio que se presenta “sin jerarquías”, “horizontal” y “de producción colectiva”.

Las críticas que a lo largo de estos escritos aparecen a la abstracción llamada “escuela tradicional”, se hacen mayormente desde la noción de *reproducción*, categoría privilegiada para explicar procesos de la “educación formal”. La conceptualización en torno a la “reproducción” si bien enfrentó la idea liberal que suponía a la escolarización capaz de revertir los efectos de la desigualdad social, “desligada de la investigación empírica sobre realidades sociales, también se ha convertido en obstáculo epistemológico.” (Rockwell, 2009: 127). De modo que, el problema, no son sólo aquellas interpretaciones acerca del asumido papel reproductor de la escuela –ocultando instancias de contradicción o de resistencias frente al proceso de producción dominante-, la mayor dificultad que enfrentan estos estudios es la de permanecer en el plano de las entrevistas a los protagonistas, recreando así un obstáculo en torno a la contextualización de las prácticas concretas de los sujetos en relación a sus concepciones⁴¹.

⁴¹ Excepciones a estas generalidades presenta el trabajo de F. Cura (2009) al reconstruir los sucesos que atravesaron a un grupo de estudiantes universitarios que se propuso militar políticamente, en un barrio del norte del conurbano bonaerense centralmente a partir de la realización de actividades educativas (talleres, apoyo escolar, y un “Bachillerato Popular”). En este armado muestra la centralidad de la vinculación con el Estado a la hora de poner en juego representaciones y prácticas de construcción política, definiendo posiciones y alianzas de los distintos actores, en no ocultando la conflictiva cotidianeidad en que se desarrollan estos procesos.

También hace sus aportes el análisis de L. Caisso (2010), al buscar superar miradas dicotomizantes acerca del surgimiento y destino de los “Bachilleratos Populares”. En este sentido, posiciona a estas experiencias como formas de estrategias políticas que se dan las organizaciones sociales. Se centra específicamente en la cuestión del sentido socio-político que adquiere este espacio educativo en la ciudad de Córdoba.

En tanto, Rubinsztain (2010), si bien hace esfuerzos por marcar los conflictos que se presentan en la cotidianeidad: “Me interesa nombrarlas como *experiencias híbridas*, dado que en ellas conviven prácticas, sentidos, preocupaciones originales, junto con elementos del sistema educativo tradicional. A su vez, entiendo que en ellas también se recuperan y actualizan tradiciones político-pedagógicas previas. Entonces, pensarlas como iniciativas híbridas me deja alerta para no prescribir *qué son* sino tratar de comprender *cómo están siendo*, con toda su riqueza y complejidad.” (Rubinsztain, 2010: 5). No obstante, termina asociando estas experiencias a un “nuevo *ethos militante*”, siguiendo a M. Svampa (2009).

En las escuelas como en los “Bachilleratos Populares”, confluyen políticas estatales, diferentes sujetos sociales, intereses, recursos y saberes diversos. Así, los destinos de las continuas negociaciones que se entablan, no son a priori previsibles. Por esta razón, las posibilidades de aprender, organizar contenidos, y generar relaciones para la transformación no puede buscarse por fuera de cualquier determinación.

1. 3. Antecedentes en el análisis de la relación entre “Bachilleratos Populares” y Estado.

En términos generales, para los estudios relevados, los “Bachilleratos Populares” pasan a ser un sujeto monolítico que “interpela” al Estado y a la educación en su conjunto, se considera al Estado como “garante de la educación”, a la creación de escuelas como parte de la “autogestión” de estos colectivos sociales, y las acciones que desarrollan se presentan o buscan mantener la “autonomía” con el Estado en el marco de la “oficialización” de estas experiencias. No obstante, en este apartado, me detendré en los análisis de los trabajos que, centrados en los “Bachilleratos Populares”, hacen foco en la relación de estas iniciativas con el Estado. Partiendo del supuesto de plantear esta relación como una cuestión clave que hace a las realizaciones cotidianas, y por lo tanto, forma parte de la necesaria contextualización de estos espacios y entendiendo que los “Bachilleratos Populares” no se explican por sí mismos, sino en el marco de relaciones con otros procesos sociales.

La intención es profundizar en este aspecto ya que se puede afirmar que el énfasis de aquellos que problematizan en estas relaciones está puesto sólo en las condiciones previas a la “emergencia” de estos bachilleratos –describiendo las situaciones de cambio estructural, profundización de niveles de pobreza y transformaciones educativas-, y en los que se intenta profundizar, sólo se hace desde la perspectiva de las intenciones y deseos de “los bachilleratos” o permanecen en señalar los “peligros” ante el avance del Estado. Es decir, como si esta gran variedad de iniciativas fuese un actor homogéneo, o incluso que el Estado pudiera serlo. En estos enfoques, tampoco se profundiza en discusiones actuales que impregnan los debates de las distintas organizaciones y las maneras en que entienden las relaciones con el Estado.

I. Sverdlick y P. Costas (2008) enmarcan estas iniciativas junto con otras de América Latina en términos de “luchas por el derecho a la educación”. En la contextualización y surgimiento de estas experiencias caracterizan a la década de 1990 de forma contradictoria, por momentos se habla de

Para Pacheco, M. y Hernández, D. (2009): “Estos bachilleratos, (...), plantean desafíos de ruptura con las prácticas *bancarias* de la educación tradicional que no están trazados de antemano. Lo popular es lo que se presenta como incierto y, en este sentido, los sujetos que forman parte de esta experiencia *político-pedagógica*, como la denominan, la experimentan a la manera de una “cornisa”, un “estar entre”, una lucha constante contra las formas aprehendidas e internalizadas de vivir el aprendizaje y la enseñanza.” (Pacheco y Hernández, 2009: 7). Así, muestran las creaciones en tanto reelaboración de lo existente, pero no profundizan en las tensiones que conllevan esas modificaciones.

“procesos de reestructuración global del Estado”, en tanto rasgos comunes a las reformas neoliberales que caracterizaron la región entre finales de los 80 y principios de 2000 (Sverdlick y Costas, 2008). Pero también, y entrando en las particularidades argentinas, se caracteriza al período como de “ausencia del Estado” o “corrimiento” de éste. De esta manera, explican el surgimiento de los “Bachilleratos Populares” como “reacción” y consecuencia de esta “ausencia” estatal: “(...) los Bachilleratos Populares surgieron como reacción a un escenario de exclusión y desigualdad crecientes. (...) la iniciativa no sólo abarcó una nueva propuesta pedagógica sino que se constituyó desde un fuerte rechazo a la ausencia del Estado y al sistema político en su conjunto.” (Sverdlick y Costas, 2008: 222).

Se repiten estas interpretaciones en otros estudios, donde los “Bachilleratos Populares” son una respuesta a la “ausencia” por parte del Estado, por ejemplo: Fernández; Calloway y Cabrera (2009); Pacheco y Hernández (2009) o Rubinstein (2010).

Ante la modificación actual de estos contextos –los planteados para la década del 90’-, en la vinculación con el Estado, también aparece en los escritos acerca de los “Bachilleratos Populares” un movimiento contrario al anterior. Ante sus posibles “avances”, el Estado pasaría a ser “peligroso”, “cooptador” y atentaría contra la “autonomía”. En torno a los riesgos que atraviesan los bachilleratos aparece la “captura por parte de los mecanismos estatales” (Pacheco y Hernandez, 2009). Se piensan estas experiencias en relación a la trayectoria de otras organizaciones que “han sido cooptadas perdiendo su carácter de lucha y resistencia a las relaciones de poder establecidas.” (Meneyian, 2007).

Estos riesgos de “cooptación”, comienzan a circular cuando se buscan ciertos intercambios con el Estado que vienen de la mano de demandas por la “oficialización” de los “Bachilleratos Populares” y la posibilidad de otorgamiento de títulos a los estudiantes: “(...) ¿acaso no existe el peligro de que el Estado y sus dispositivos accionen para cooptar o asimilar, recortar y adaptar las prácticas de las escuelas públicas y populares organizadas desde los movimientos sociales? ¿No aumenta y se vuelve inevitable ese peligro una vez que las escuelas populares se encuentran en cierta relación con instancias estatales? Sí, evidentemente, el Estado cuenta con la capacidad y los recursos que provienen del arsenal de la hegemonía de la clase dominante para desactivar e incluso eliminar la potencia transformadora de un proceso de subjetivación que apunte a construir contrahegemonía.” (Dorado; Echegaray y Ruiz, 2010: 16).

Desde estas interpretaciones, se evidencia el accionar de un solo lado, que el Estado provoque cierto recorte de la “autonomía”, sin problematizar la incidencia de los “Bachilleratos Populares” en la organización estatal: “(...) nos preguntamos hasta qué punto este proyecto se libera del Estado o crea tales vínculos que generan una situación de dependencia.” (Córdoba y Rubinstein, 2010: 13). El punto

más extremo de estos temores o del avance del Estado sería la denominada “estatización” como le ocurriera con las escuelas del MST (Sverdlick y Costas, 2008b).

En síntesis, al centrar la interpretación del surgimiento de los “Bachilleratos Populares” en la retirada del Estado se cosifica un momento histórico en las formas de intervención del Estado y se soslaya el análisis sobre los efectos de Estado o la penetración del Estado moderno en la vida cotidiana a partir de tecnologías de control social (Manzano, 2004). De modo que, si bien se hace referencia a un sector de la población que ha sido excluido del circuito educativo, principalmente se propone como efecto de aquella retirada la creación de estos “Bachilleratos Populares”, no visualizando la forma en que tanto las políticas educativas vigentes como las anteriores regulan, producen efectos y generan un escenario que posibilita el desarrollo de estos “Bachilleratos Populares”.

Otros estudios incurren en el mismo camino pero en sentido inverso mostrando sólo el operar de las organizaciones. Gluz y Saforcada (2007) se proponen comparar, los sentidos sobre la “autonomía escolar” y los tipos de prácticas sociales que se promueven desde dos propuestas diferentes: un Programa impulsado por el Estado en los ‘90 y otra desarrollada por un “Bachillerato Popular” para jóvenes y adultos. Siguiendo sus reflexiones principalmente para el caso del bachillerato: “(...) en el caso de los movimientos sociales se trata de una lucha y se asume como conquista que se propone invertir la pirámide tradicional de lo político, incidiendo sobre el Estado a partir de su propia praxis.” Gluz y Saforcada (2007: 28). Desde este mismo equipo de investigación, Gluz, N.; Burgos, A. y Karolinski, M. (2008) analizan los sentidos de la “autonomía” en el marco de otros dos estudios de caso: un Bachillerato popular de Jóvenes y Adultos y la implementación por parte de una organización del Programa Provincial de Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos. Así van a sostener dos cuestiones: “En ambos casos, se trata de experiencias que interpelan al Estado aunque desde diferentes posicionamientos respecto de la autonomía.” (op. cit.: 8) y “Ambas experiencias, desde dentro o por fuera de las estructuras estatales establecidas, pretenden y logran efectivamente incidir en las políticas públicas en educación.” (op. cit.: 14). La experiencia por “dentro” es de la organización que implementó el Programa de Alfabetización pasando a desarrollar sus acciones en el marco de una propuesta estatal. Y por “fuera” se haría referencia al bachillerato, que se mantenía alejado de esta esfera. Una perspectiva de más largo plazo o no encasillando a las organizaciones permitiendo ver su movilidad posibilitaría dar cuenta de cómo esta situación puede revertirse, ya que algunos de “los bachilleratos” están más cerca ahora de permanecer en el circuito estatal y la otra organización terminó rompiendo con el gobierno justamente al encarar estas iniciativas. De este modo, sólo miran cómo las organizaciones incidirían en el Estado y no las reformulaciones al interior de las organizaciones, ni las modificaciones en la organización estatal.

Por último, desde una perspectiva que quisiera retomar, entre los que analizan la relación entre “Bachilleratos Populares” y Estado, y sus implicancias en la vida cotidiana de las organizaciones que llevan adelante estas experiencias se encuentran los análisis de F. Cura (2009 y 2011). Allí da cuenta de las profundas discusiones y debates que se pusieron en juego al interior del grupo dirigente de un bachillerato en torno a las implicancias políticas de las distintas posibilidades que se planteaban frente a la “oficialización” de los bachilleratos propuesta por el Estado. De esta manera, en su trabajo describe cómo: “las instancias de vinculación con el Estado pusieron en juego las definiciones de autonomía del grupo, enfrentándolo a dilemas que aparecían en los términos del propio Estado, el cual circunscribía el marco de opciones posibles, pasando a centrarse en temas como las vías de oficialización. En este sentido, la lucha por la oficialización de los bachilleratos populares puso en un primer plano la discusión sobre el Estado como interlocutor principal de la acción política en tanto garante de la legalidad de los títulos y de la aprobación de los requisitos docentes. (...) para transitar hacia la oficialización, las organizaciones necesariamente requirieron ser moldeadas, adaptadas, reguladas por resoluciones, normativas, horarios y programas.” (Cura, 2011: 14). A esta perspectiva, en este trabajo intento sumar las modificaciones también necesariamente ocurridas en la estructura y organización estatal en estas relaciones con los “Bachilleratos Populares”⁴².

A continuación, en la segunda parte de este capítulo, historizo y analizo las concepciones puestas en juego hasta aquí. Profundizaré entonces en la vinculación de los movimientos sociales con la educación, los sentidos de la “educación popular”, y la articulación entre Estado, sociedad civil y escuelas.

2. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES EN JUEGO: ESTADO, MOVIMIENTOS SOCIALES Y ESCUELAS.

Acercamientos estas temáticas sostienen que no se trataría de una novedad el hecho de que organizaciones populares procuren mejorar la escolaridad de sus niños y jóvenes (Michi, 2008). En este marco se podrían enumerar algunas iniciativas tales como: las Sociedades Populares de Educación de inicios del siglo XX (Carli, 1991; Barrancos, 1990; Suriano, 2008; Pineau, 1999 y 2008), las experiencias de Extensión Universitaria de mediados del siglo XX (Brusilovski, 1998, 1998/1999 y 2000), proyectos de cogestión entre Estado y sindicatos que dieron origen a los CENS y CENT en los

⁴² Iniciamos este camino en CAISSO, L. y GARCÍA, J. (2010). “Estado y Experiencias Educativas en movimientos sociales urbanos: configuración de un campo de disputa y negociación permanente”. II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.

70 (Filmus, 1992), como así también numerosas iniciativas de alfabetización y “apoyo escolar” ligadas a diversas agrupaciones militantes, iglesias, ONG’s (Alfieri, Nardulli y Sacardi, 2008; Santillán y Woods, 2005; Santillán, 2007; Mateo, 2004), por mencionar algunas experiencias analizadas.

Volviendo al planteo de N. Michi (2008)⁴³, esta autora señala que muy pocas iniciativas llevaron o llevan adelante proyectos de escolarización paralelos al estatal, lo que ella marca para la actualidad como una situación diferente sería la siguiente: “Lo novedoso sí fueron las nuevas estrategias planteadas por algunos movimientos sociales que buscaron no limitarse a la reivindicación del acceso, a la compensación de las falencias o segmentaciones de las ofertas o a la provisión de recursos para las escuelas estatales, sino que se orientaron a intervenir en, o a controlar, los procesos que se dan dentro de la escuela.” (Michi, 2008: 78)⁴⁴.

No obstante, propongo que esto no puede seguirse sólo a partir de las intenciones de los movimientos sociales, en este sentido, no sería pertinente guiarse por supuestos elementos objetivos para calificar la novedad de estas iniciativas sino en el marco de procesos históricos. Asimismo, estas “intervenciones” o “controles” de los procesos escolares, como mostraré para el caso de los “Bachilleratos Populares”, no se pueden desentender de la vinculación con el Estado, no sólo a partir de las más visibles resoluciones legales que van conformando un camino en las negociaciones entabladas, sino en la reconstrucción de la “no documentada” vida cotidiana de los bachilleratos.

2. 1. Discusión sobre los “nuevos movimientos sociales” y su vinculación con la educación.

Hasta la década del 60 del siglo XX, la noción de “movimiento social”, remitía a los movimientos de masas protagonizados por el sector obrero. El término para denominar a esta acción colectiva que había emergido como fuerza social y política al margen de las instituciones del Estado liberal, se hizo corriente tras la Revolución Francesa y sobre todo las revoluciones de 1848 (Wallace, 1998). De modo que, el concepto de “movimiento social” desde el siglo XIX hasta 1960 era entendido como “manifestación consciente de la acción colectiva de grupo, identificada con una nación o una clase, que transgredía los límites institucionales impuestos por un sistema social y político y que, además, buscaba un cambio sustancial del mismo” (citando a Pastor, Wallace 1998: 330)⁴⁵.

Luego de la Segunda Guerra Mundial, parecía que el movimiento obrero tendía a declinar en su importancia antisistémica al convertirse en partidos y grupo de presión. Como argumenta Manzano (2004b), desde algunas interpretaciones, con el desarrollo del Estado de Bienestar y habiendo dado

⁴³ Ella hace su estudio sobre la experiencia educativa del Movimiento Sin Tierra de Brasil y del Movimiento Campesino de Santiago del Estero.

⁴⁴ Esto también es trabajado por Zibechi (2007).

⁴⁵ Pastor, J. (1993) “Los nuevos movimientos sociales y la acción política”. En *Inprecor* 33. México, pp. 1-11.

respuestas a las demandas obreras vinculadas a las condiciones de vida, la eficacia de la democracia occidental habría absorbido los conflictos en su seno y procesado estas demandas. Estas y otras teorías con el acento puesto en el “individuo” y los motivos que lo conducían a adherir a acciones colectivas aparecían a mediados del siglo pasado.

Las movilizaciones de los años 60 en Estados Unidos (protesta contra la guerra en Vietnam) o Francia (Mayo francés), movimientos ecologistas y feministas en ambos lados del Atlántico y luego sus propagaciones en otras regiones, obligó a la revisión de estas teorías y al surgimiento de nuevas. Trabajos como los de Wallace (1998) o Ghedhill (2000), que analizan la producción teórica sobre los movimientos sociales, coinciden en la dificultad de establecer las fronteras de este campo, dada la diversidad de formas de movilización social que escapan a los intentos infructuosos de clasificación. A pesar de esto, se puede decir, los supuestos de la acción social a partir de los 60 serían otros. “La visión positiva sobre el proceso de movilización social que tuvo lugar en Europa y los Estados Unidos (...) se constituyó en el paradigma que se recupera como sinónimo de movimiento social. El concepto de movimiento social supone formas de movilización social que desafían el marco de acción establecido por la “política convencional”; es decir, que se desarrollan fuera de los espacios de acción política y social (...) como puede ser la participación en partidos políticos o en el proceso electoral. El concepto de movimiento social alude a formas de movilización social que expresan diversos temas, entre otros, el ecologismo, el pacifismo y el feminismo. (...) los movimientos sociales serían comparativamente más amplios que el movimiento sindical (...). La diversidad de actores convocados por los movimientos sociales, centralmente las ‘clases medias’, los jóvenes y las mujeres, sería otra de las características que diferenciaría a estas formas de movilización social (...)” (Manzano, 2004b: 46).

En este sentido, la reflexión sobre los movimientos sociales tensiona dos aspectos: las nociones de “política” como dominio diferenciado, institucionalizado y del ámbito de profesionales; y la naturalización de la separación entre Estado y sociedad civil (Gledhill, 2000). Siguiendo a V. Manzano, quien sintetiza los análisis de diversos autores, “La aparente autonomía del ámbito político constituye un aspecto fundamental de la concepción occidental y es producto de la historia antes que un hecho universal (...) por ello, reproducir en el tiempo la separación entre dominios aparentemente autónomos implica la puesta en juego de procesos ideológicos y representacionales (...). En términos de acción, uno de los efectos centrales de esta concepción del orden de lo político ha sido que todos los grupos de la sociedad pasan a estar obligados a perseguir sus intereses dentro del dominio del Estado a través de luchas políticas centradas en categorías legales (...)” (Manzano, 2004b: 57).

Recién durante la década de los 70 se articulan dos paradigmas interpretativos de los movimientos sociales: en EEUU denominado “movilización de recursos”, mientras que en Europa,

“orientación hacia la identidad”. No desarrollaré los supuestos de cada uno de estos modelos⁴⁶, sólo señalaré algunos aportes que en función de esta investigación considero importante sintetizar, generados del posterior debate de aquellas teorizaciones al ser apropiadas por los desarrollos latinoamericanos sobre movimientos sociales.

Recuperando para esto los análisis de Wallace (1998) y Vilas (1998), el primero de ellos sostiene que los movimientos sociales se plantean frente y contra las formas hegemónicas de representación política y generan una lucha en torno a la reestructuración del poder. Esta lucha implica la articulación con fuerzas políticas y sociales en el seno del movimiento social. En estos planteos, la reestructuración del poder abarca tanto la consideración de la esfera política como la económica. De este modo, propone estudiar a los movimientos sociales desde un enfoque *histórico-estructural* y *holístico*. Además, sostiene que los movimientos expresan la trama de fuerzas sociales, políticas, simbólicas y materiales de la formación social nacional que a su vez encuentra inserta en la formación del capitalismo mundial. En cuanto a la “novedad” de los movimientos sociales se podría pensar de dos maneras: una empirista y otra explicativa: “Creemos que la simple ‘descripción’ de aspectos ‘objetivos’ de ciertas manifestaciones sociales no puede dar cuenta por sí misma de novedad alguna. Ella estará siempre relacionada con decisiones teóricas. De modo tal, que pensamos que la caracterización de un movimiento social como ‘nuevo’ y la evaluación de su significado político y social demanda una red conceptual que sea, al mismo tiempo histórica y estructural” (Wallace, 1998: 349).

Siguiendo esta línea, Vilas (1998) se interroga por el sujeto social de los movimientos sociales en América Latina y sostiene que la reestructuración del capitalismo, por un lado, desestructuró a la clase obrera y sus organizaciones, y por el otro, fortaleció las asociaciones empresariales. De esta manera, supone que el sujeto protagónico de los movimientos sociales no son los ciudadanos en sentido estricto sino el “sujeto popular”. Este sujeto, expresa y articula la diversidad de sujetos resultantes de las relaciones de explotación económica, opresión política y pobreza. ¿Cómo se constituye “lo popular” para este autor? “Lo popular engloba a la pobreza, pero no se reduce a ella; al incluir una dimensión político-ideológica, se integra asimismo con grupos de clases medias bajas y pequeña burguesía movilizadas en torno a la democratización, las libertades públicas y los derechos de ciudadanía, más explícitamente que por demandas económicas (...). La conjugación de opresión, explotación y pobreza en la construcción del sujeto popular significa que lo popular se constituye sobre la base de una pluralidad de referentes vinculados en una compleja red de complementación y contradicción, en la que

⁴⁶ Se puede ver Gledhill (2000) y Manzano (2004b).

los sujetos “escogen” aquellos ingredientes que mejor expresan su condición de opresión y explotación.” (Vilas, 1998: 319-320).

Con todo esto se podría afirmar hasta aquí, que la “novedad” para el caso de los “Bachilleratos Populares”, no debe reducirse a una simple enumeración de características “objetivas” que se distanciarían de los supuestos de la “escuela tradicional” sino que para aventurar una clasificación como esa, son procesos que demandan otro tipo explicación desde un abordaje histórico y estructural. Por otro lado, lo popular, para estas experiencias, se construye principalmente en torno a dos cuestiones a la vez, la exclusión de ciertos sectores del sistema formal de educación, y la necesidad de otros sujetos de plantearse el control del proceso de escolarización como una instancia de transformación y como lucha por “la igualdad” de aquellos sectores excluidos.

Sumando a otro referente latinoamericano, R. Zibechi, en un intento que propone abordar contextos e historias diversas, a partir del análisis de diferentes casos, estimula la separación de los movimientos sociales de nuestro continente no sólo del viejo movimiento sindical, sino también de los nuevos movimientos de los países centrales, en tanto respuestas a la oleada neoliberal que impactara en la región (Zibechi, 2003). Las “tendencias comunes” que adquirirían estos “nuevos movimientos sociales latinoamericanos” serían: 1) territorialización, arraigo en espacios físicos recuperados o conquistados a través de largas luchas, abiertas o subterráneas; 2) buscan la autonomía, tanto de los estados como de los partidos políticos; 3) trabajan por la revalorización de la cultura y la afirmación de la identidad de sus pueblos y sectores sociales; 4) la capacidad para formar sus propios intelectuales; 5) el nuevo papel de las mujeres; 6) la preocupación por la organización del trabajo y la relación con la naturaleza (Zibechi, 2003).

Siguiendo con la propuesta de Wallace expuesta más arriba estos supuestos criterios objetivos de definición pueden ocultar más bien la explicación de estos fenómenos. No obstante, al encarar el análisis de los “Bachilleratos Populares” y las organizaciones que los llevan adelante, numerosos estudios no dejan de señalar un marco de novedades que presentan los movimientos sociales contemporáneos, ya sea de nuestro país como de América Latina, en torno a la centralidad que adquieren las prácticas educativas autogestionadas por dichas organizaciones. En este contexto uno de los autores más citados es justamente R. Zibechi.

En cuanto a la relación entre movimientos sociales, educación y Estado, hace su aporte principalmente en dos aspectos. Por un lado, centrado en la educación en la vida cotidiana considerando al movimiento social como “principio educativo”. Lo cual, sostiene, desborda el rol tradicional de la escuela y del docente, dejando de existir un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma, y de este modo, todos los espacios, todas las acciones, y todas las

personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos (Zibechei, 2005). Por otra parte, reflexiona sobre la relación con el Estado, y entonces expresa que en el terreno educativo, se trata de un conflicto de poderes que habitualmente se resuelve a favor de la autoridad estatal. Así la escuela sería un espacio de confrontación entre dos estrategias, la de los movimientos y la del Estado. Y, por lo tanto, es un instrumento del Estado para dismantelar la territorialidad de los movimientos y volver a estructurarla a su favor (Zibechei, 2005).

En síntesis, para este autor, la “novedad” de los “nuevos movimientos sociales latinoamericanos” radicaría en: “la fuerza con la que algunos movimientos tomaron en sus manos la educación. Esto tiene por lo menos dos dimensiones: la educación como forma de construcción de los movimientos, al convertirla en un aspecto esencial de la vida cotidiana. Por otro lado, los movimientos están creando en sus territorios espacios educativos en los que deciden cómo funciona la escuela, desafiando de esa manera al Estado nacional en uno de los núcleos claves de la reproducción del sistema.” (Zibechei, 2007: 30). Coincidiendo esto último, con los planteos de N. Michi, arriba citada. En esta Tesis, si bien se abordarán aspectos en relación a la primera dimensión señalada, el análisis centralmente pasa por la segunda.

Recapitulando, como ya fue mencionado, un antecedente en los análisis de movimientos sociales populares y su vinculación con la educación es el trabajo de N. Michi (2008 y 2008b), abordando experiencias de carácter campesinas. Otros estudios del ámbito brasilero también trabajaron sobre la experiencia educativa del MST (Caldar, 2000). Además del ya también citado, R. Zibechei (2003, 2005 y 2007), se podrían mencionar los trabajos sobre esta temática de M. T. Sirvent (2004), las compilaciones de Sverdlick y Gentili (2008) y Elisalde y Ampudia (2008). A los que se pueden sumar Manzano (2006) y Korol (2004). Más allá de la especificidad que tendrían los que se centran en “Bachilleratos Populares”, aún no es muy abundante el campo de los estudios que analizan la vinculación entre “movimientos sociales” y educación.

Otras investigaciones sostienen que el centro de los análisis sobre “movimientos sociales” puso la mirada en la dimensión de la “protesta social”, no focalizando en la dimensión político-pedagógica de estos movimientos (Baraldo, 2009). Sin embargo, en los últimos años, es una temática que va cobrando cada vez mayor relevancia, y donde cada vez más se exponen experiencias de los “Bachilleratos Populares” en particular. Entre los autores que abordan estos temas es recurrente que el concepto de “movimiento social” sea aplicado para hablar de las organizaciones sociales que llevan adelante “Bachilleratos Populares”, además la calificación de tratarse de “nuevos movimientos sociales” por el hecho de hacerse cargo y generar instancias de aprendizaje y de escolarización para los

miembros del movimiento. Así, son ubicados estos espacios como parte de los estudios que focalizan en “movimientos sociales y educación”.

Para pasar al punto siguiente, como vengo sosteniendo, un elemento central en esta vinculación de los movimientos sociales con la educación es la intención de poner en primer plano que se trata de la “educación popular”.

2. 2. Recorrido histórico a partir de la noción de “educación popular”.

Otra de las discusiones vigentes, al pensar en términos de “novedad” de los movimientos y organizaciones sociales que llevan adelante “Bachilleratos Populares” es en torno a las prácticas de “educación popular”. Retomo aquí algunos planteos ya que tampoco se puede separar esta intencionalidad manifiesta con las relaciones que se van a establecer con el Estado. El historiador de la educación P. Pineau (1999 y 2008), propone un recorrido por los diferentes significados que va adquiriendo la noción de “educación popular” en los distintos momentos socio-políticos e ideológicos que impregnaron la relación entre ésta y la “educación oficial” en nuestro país, distinguiendo para esto 4 períodos.

El primero va de 1850 a 1900, donde plantea una *homología* entre “educación popular” e “instrucción pública”. La intención homogenizadora en el ámbito de lo educativo, dado el objetivo de conformación del Estado nacional va a llevar a que se planteen como sinónimos ambos términos al consolidarse la posición sarmientina. “Sobre las ideas de Sarmiento y por medio de las leyes provinciales y nacionales, fue establecido hacia 1880 el sistema educativo oficial. (...) éste tuvo en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares y funcionar como una instancia de legitimación y formación política para las élites gobernantes. Para tal fin produce una fusión entre los conceptos de Educación Popular e Instrucción Pública. El potencial democrático de este modelo radica en que, al menos a nivel retórico, todos los sujetos, posibles de ser “civilizados” debían concurrir a la escuela en, siempre desde la proclama, igualdad de condiciones. Esta política explica la rápida difusión de la escuela como la acelerada tasa de alfabetización a partir de dicho momento.” (Pineau, 1999: 3). Como agrega en otro texto, “popular” en aquel entonces va a ocupar el lugar de “alumno”, es decir “a quién se habla” (Pineau, 2008).

El segundo período de análisis, abarca desde 1900 a 1943, donde se plantea la *complementariedad* entre “educación popular” e “instrucción pública”. Identifica las disputas entre dos tendencias diferenciadas, los “normalizadores” y los “democrático-radicalizados”. De esta manera, se define un doble circuito educativo vinculado complementariamente entre sí: “Por un lado, el sistema de Instrucción Pública, fuertemente organizado y monopolizado por el Estado, y por el otro, una serie de

organizaciones de la Sociedad Civil, la mayoría de las mismas englobadas en el movimiento de Sociedad Populares de Educación (SPE), que se presentó en forma más desarticulada.” (Pineau, 1999: 4). En este recorrido se produce un cambio en el sujeto a atender, ya que si hasta 1916 aproximadamente las SPE se ocupaban de la infancia, posteriormente los destinatarios serán los adultos analfabetos, quienes lentamente fueron interpelados como sujetos sociales portadores de características tales como inmigrante, trabajador, mujer, etc. Esta complementariedad hacía que docentes se desempeñaran en ambos circuitos, no obstante hacia la década del 30 la importancia de las SPE comienza a declinar dadas las políticas represivas de la época hacia estas opciones encaradas por socialistas y anarquistas. Si bien, en un primer momento, para las SPE sigue ocupando “el pueblo” el lugar de “alumno” que no era alcanzado por el sistema oficial, luego “lo popular” va a empezar a configurarse en torno a “los contenidos” que no eran enseñados, es decir, aquellos considerados propios y necesarios para los sectores subordinados (Pineau, 2008).

En tercer lugar, se centra en el período de gobiernos peronistas y analiza el ciclo 1943-1955, al que denomina como un intento de *síntesis* que lleva a una nueva definición de “educación popular”, aunque no termine de conformarse una propuesta alternativa. Recorre tres concepciones distintas de “educación” durante el peronismo, pero fundamentalmente, la que busca una nueva propuesta de “educación popular”, es aquella que presenta una síntesis del modelo de la Instrucción Pública y de las Sociedades Populares de Educación. En un rescate de los elementos de ambas propuestas, se parte de establecer la necesidad de una educación diferenciada para sectores sociales diferenciados en vistas de su promoción social, con la participación de los mismos para tal fin, como sostenían las SPE, y la obligación del Estado de garantizar dicha educación a los sujetos interpelados, como sostenía el modelo de la Instrucción Pública (Pineau, 1999). El nuevo modelo se desarrolló por medio de los Campeonatos Deportivos “Evita”, por ciertas prácticas llevadas a cabo en las Unidades Básicas⁴⁷, o en la generación del circuito estatal de capacitación laboral, compuesto por la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), con sus escuelas, fábricas, sus misiones fonotécnicas y la Universidad Obrera Nacional (UON). Según Pineau, el peronismo intentó una nueva definición de “educación popular” tanto por romper los límites del modelo complementario previo como por medio de la rearticulación de elementos en una nueva y particular condensación opuesta a “educación oligárquica”. Volviendo a la cuestión de los “contenidos” en este momento, se propone la inversión de

⁴⁷ Para profundizar en estas prácticas centradas en la “educación popular” se puede ver Michi, N. (1997). Allí la autora, realiza una investigación de las Unidades Básicas en el período (1951-1954) como experiencia de transmisión de saberes y de organización popular, destacando las dificultades del peronismo fundacional para la creación de nuevas formas pedagógicas y organizativas en esos espacios de militancia y formación política y, como efecto, en la formación de cuadros intermedios con funciones de intelectuales, organizadores y dirigentes (Michi, 1997).

la jerarquía cultural previa mediante la “curriculización” de los sectores subordinados y así: “esta forma de comprensión de la “educación popular” se anuda alrededor del rescate de la cultura de los sectores subalternos, ubicándola en el centro de la tarea pedagógica. Sus riesgos radican en la tentación de llevar a cabo lecturas románticas y folklóricas sin una evaluación política –consideradas correctas *per se* por su condición “popular”- (...)” (Pineau, 2008: 186).

Por último, el cuarto período bajo análisis corresponde a los años que van de 1955 a 1983, donde centralmente se interpreta como de *oposición* entre la “educación popular” y la “instrucción pública”. Desde las décadas del 60’ y 70’ la nueva definición de “educación popular”⁴⁸, va a tener como fuentes de reflexión a la Teología de la Liberación, la Revolución Cubana y otros movimientos de liberación en diversas partes de Latinoamérica y fuera de ella, y a la Teoría de la Dependencia. “Dicha condensación se expresará educativamente en la denominada Pedagogía de la Liberación, representada por las ideas de Paulo Freire.” (Pineau: 1999, 7). En esta época desde distintos enfoques se cuestionó fuertemente a la escuela, identificándola como el “arma de dominación por excelencia”: “no sólo se le negó la posibilidad de generar cambios en la sociedad, sino que también se le asignó un rol principal en la reproducción del “statu quo”, y por ende, de generación y justificación de las desigualdades sociales. Por tal surgió la necesidad de crear estrategias educativas alternativas fuera y opuestas a éstos.” (Pineau: 1999, 7-8). De modo que esta nueva definición de “educación popular” surgió a partir de la condensación de todas las características opuestas a la educación oficial. La “educación popular” tendría su lugar fuera de la escuela, era dialógica y participativa y servía para la concientización de los dominados⁴⁹.

Como también señalan otros acercamientos (Alfieri, Nardulli y Zaccardi, 2008) los últimos años de la década de los 60’, y más aún de los primeros 70’, fueron pródigos en la generación de prácticas educativas en diversos espacios e instituciones sociales de los sectores populares (villas de emergencia,

⁴⁸ Un antecedente a estas formulaciones se puede ver en los estudios de Brusilovsky (1998 y 1998/1999) donde analiza las experiencias de “educación popular” impulsadas por el Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires entre 1956 y 1966 centrado en los trabajos educativos realizados en esos años en el Centro de Acción Social de la Isla Maciel. Aquí no se plantea un sistema de escolarización propio y por fuera del oficial, sino un trabajo para la vuelta a la escuela estatal. Se parte del reconocimiento de la exclusión previa de estos circuitos pero se trabaja para la re-inclusión. Faltaba aquí el elemento de crítica al sistema escolar en tanto “reproductor” que ya se estaba gestando.

⁴⁹ Más allá de estas visiones, no quisiera dejar de plantear otras que nos alejan de posiciones casi consolidadas. Hillert (2008) hace referencia a los “mitos” en cuanto a la figura de Paulo Freire, y en la 3ra de estas mitificaciones asociadas al pedagogo brasileño, marca lo alejado de la visión de que Freire hubiera desarrollado su actividad exclusivamente fuera del sistema escolar.

Otra de las imágenes que se sostiene sobre Freire es que fue un educador popular de adultos en contextos “no formales” y alejado de las instituciones. “Sin embargo, Freire mismo desarrolló muy pocas experiencias fuera de las instituciones, incluidas las estatales.” (Hillert, 2008: 9). Así, la autora despliega los ámbitos en dónde desarrolló sus tareas: miembro de la División de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria, director de la División de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, responsable de la Alfabetización de Adultos del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil y funcionario del Consejo Mundial de Iglesias desde el cual trabajó con países de África, Oceanía y América Latina (Hillert, 2008).

sindicatos, clubes de barrio, etc.). Bajo la máxima “el pueblo se educa a sí mismo” estos sectores populares no eran interpelados desde la carencia, sino como constructores y portadores de una vida rica y compleja en términos personales, familiares, culturales, políticos, laborales, sindicales, etc. Poseían saberes socialmente válidos con que comprender la realidad y actuar sobre ella, y por tal podían ocupar el lugar del “educador” (Pineau, 2008).

Si bien durante los primeros años del tercer gobierno peronista (1973-1976) se intentó una nueva síntesis de la “educación popular” a partir de resignificar los elementos presentados al analizar los primeros gobiernos de Perón a la luz de estas nuevas posturas (Pineau, 1999), la magnitud de estas experiencias dan cuenta de muy diferentes realizaciones. Ya sea desde iniciativas gubernamentales hasta las de numerosos grupos de militantes de diferentes extracciones. De parte del gobierno con el lanzamiento de la Campaña Nacional de Alfabetización “CREAR” en 1973, y como muestran en su estudio exploratorio Alfieri; Nardulli y Zaccardi (2008), donde contemplan el trabajo llevado a cabo por militantes de la “izquierda peronista” en Ciudad de Buenos Aires y conurbano, desde el 70 hasta 75, considerándola la experiencia de construcción territorial más importante de nuestra historia tanto por su multiplicidad como por su heterogeneidad.

Recapitulando, si en una primera instancia, “lo popular” se centraba en el lugar del pueblo en tanto sujeto a educar –primer período analizado-, luego lo central y característico de “lo popular” pasó a ser el mensaje, es decir, los contenidos a enseñar. En las últimas reformulaciones, por el contrario, “lo popular” centrará su atención en el pueblo no ya como “alumno” sino en tanto “educador”⁵⁰: “(...) lo “popular” de la educación popular se centra en la idea de que el pueblo ocupe el lugar de educador, esto es, que tenga algo que enseñar tanto a sí mismo como a los demás sectores sociales.” (Pineau, 2008: 186).

Durante el fin del peronismo, y más aun durante toda la última dictadura militar, esta oposición entre “escuela” y esta última “educación popular”, según Pineau se intensificó. El “sistema educativo oficial” se convirtió en uno de los espacios privilegiados para la implantación del modelo represivo autoritario. Por otra parte, muchas de las instituciones vinculadas a la defensa de los Derechos Humanos se acercaron a las propuestas freireanas (Pineau, 1999).

Más allá de este recorrido, abundante literatura acerca de estos temas no sólo de nuestro país sino del contexto latinoamericano en general⁵¹, no duda en ubicar a la década de los 70’ como el momento clave, relacionado con los “orígenes” de la “educación popular”, para comenzar a discutir

⁵⁰ Este planteo tiene sus orígenes en Simón Rodríguez a mediados del siglo XIX, se puede ver Puiggrós (2005).

⁵¹ Se pueden consultar los números de la Revista “La Piragua” centrados en la discusión de estos temas desde fines de la década de los 80’. Editada por el “Consejo de Educación de Adultos de América Latina” (CEAAL): http://www.ceaal.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=27&Itemid=114

una variada gama de aspectos ligados a esta corriente centrada en los aportes del pedagogo brasileño Paulo Freire. Surgiría en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos con características opuestas a los designios desarrollistas vigentes en la época basado en los intentos de “integración” de los sectores populares⁵². Es así, que esta última concepción de “educación popular”, desarrollada en la década del 70’, ligada a Freire, que surge en oposición a las posturas integracionistas dominantes en la Educación de Jóvenes y Adultos (Finnegan, 2009: 3), es la que se va a consolidar como *la* “educación popular”.

Volviendo al recorrido histórico, con la reapertura democrática de 1983, revivió con gran fuerza el problema de la relación entre la “educación popular” y la “educación oficial”. Comenzado a asociarse a lo popular con lo democrático, comprendiendo a éste último no sólo como opuesto a autoritarismo sino a también a discriminación (Pineau, 1999).

A fines de los 80’ comienza a publicarse “La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política” por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Desde allí y hasta la actualidad se publican aportes de investigadores y educadores de distintos países latinoamericanos con el foco puesto en la “educación popular”. La preocupación que atraviesa a la primera década de esta publicación tuvo que ver con lo que se denominó movimiento de “refundamentación” de “la Educación Popular” hecho que –podría pensarse- llevó a consolidar la idea del origen de dicha corriente sólo a su vinculación con los postulados de los 70’: “en su devenir histórico, la Educación Popular va experimentando transformaciones que ponen en consideración los sentidos que se construyen al interior del campo. Un ejemplo de esto lo constituye el denominado proceso de “refundamentación”, ocurrido en la década pasada [los 90] y protagonizado por la corriente de la Educación Popular representada por el CEAAL.” (Finnegan, 2009: 3).

Desde estas reflexiones tendientes a la “refundamentación”⁵³, entre los aportes de investigadores argentinos se destacan Puiggrós (1996) y Pagano (2000). Esta última investigadora, subraya que la hegemonía neoliberal, provocó una crisis de sentido en el movimiento de la Educación Popular. Durante la década de los 90’ grupos y organizaciones populares se dieron procesos dirigidos a repensar las prácticas de la Educación Popular y los principios y soportes políticos y teóricos sobre los que basan sus experiencias. De manera que identifica tres aspectos de importancia a la hora de

⁵² “Podemos hablar de un momento fundacional de la Educación Popular a finales de los 70, en el cual ésta llegó a convertirse en un discurso educativo y en una corriente colectiva cuyo inmediato y principal antecedente era Freire” (Torres Carrillo, 2000: 21).

“(…) podemos señalar algunos rasgos comunes que caracterizan la aparición de la denominada Educación Popular en América Latina: Surge en el campo de la Educación de Adultos como reacción frente a las concepciones desarrollistas que asignaban a los sectores populares la condición de “marginales” y proponían como estrategia su integración a la sociedad (...). Supone, especialmente a través del pensamiento de Paulo Freire, una ruptura político-pedagógica.” (Rigal, 1995: 21-22).

⁵³ Resultó fundamental para hacer el recorrido por estas revistas el estudio de M. de la Fare (2011).

profundizar los marcos teóricos que fundamentan las acciones de la Educación Popular: la teorización, la acción cultural y los sentidos de las prácticas (Pagano, 2000: 34).

A mediados de los 90' dentro de las intenciones de la época de re-pensar el sentido y re-fundamentar las prácticas de "la Educación Popular", Luis Rigal (1995) en colaboración con Ana Pagano, llevan a cabo un estudio abordado desde la "Investigación Acción Participativa" con el objetivo de reunir a la escuela con la "educación popular": "pensar la escuela desde la educación popular (EP) y desarrollar un ejercicio de análisis, de reflexión y de construcción teórica. Intentamos de este modo contribuir a superar la histórica oposición que en la mayoría de nuestros países ha existido entre la EP y la escuela y pensar líneas y desarrollos que desde su confluencia posibiliten avizorar alternativas transformadoras de la escuela." (Rigal, 1995: 5). De modo que, contrarios a las tendencias privatizadoras de la época, diversos estudios analizaban las posibilidades de la "educación popular" en el ámbito de la escuela estatal (Rigal, 1995; Rigal y Pagano, 1996), mientras que desde otros, también se asume la defensa de la esfera pública planteando la necesidad de implementar, en esta situación coyuntural, la "educación popular" (Vázquez y Di Pietro, 2004).

Al finalizar los 90', desde la Revista "La piragua" ya se alzaban voces cuestionando el concepto de "refundamentación", y reconociendo la heterogeneidad propia de los espacios, prácticas, discursos y actores de la Educación Popular a lo largo de las últimas décadas (Torres Carrillo, 2000: 19-20). Según este autor, lejos de sostener un discurso único y monolítico, la Educación Popular se presenta más bien como una corriente, y una forma de construcción de identidad frente a otras maneras de ver y hacer educación, la Educación Popular pasa a ser un referente de identidad tanto para organizaciones como para sus miembros subjetivamente en tanto "educadores populares". (Torres Carrillo, 2000: 20). "La evidencia de los múltiples rostros de lo popular en América Latina se expresa en la persistencia y emergencia de diferentes escenarios, temáticas y sujetos educativos; así encontramos experiencias y discursos específicos en educación, en derechos humanos, educación popular de género, educación ciudadana, educación indígena y educación ambiental entre otras. Cada una con sus contenidos, metodologías y pedagogías propias." (Torres Carrillo, 2000: 19). Desde esta interpretación, si bien se critica el término "refundamentación" por no considerar que se pueda hablar de un momento originario donde se presentaron los "fundamentos" de la Educación Popular, no se hace un recorrido histórico más amplio, remitiendo sólo a los cambios y surgimientos de otras líneas de abordaje de la cuestión de "lo popular" llevada a cabo desde fines de los 60 hasta los 80.

Retomando la publicación del CEAAL, en los años sucesivos, los aportes de autores nacionales a las temáticas propuestas desde la revista "La Piragua", abordaron los siguientes temas en el contexto de las nuevas posibilidades posteriores a la crisis del 2001: la situación de las ONGs en Argentina, en

el marco de discusiones regionales sobre la noción de “Tercer Sector” (Mateo, 2004); ante los desafíos en torno a la diversidad y exclusión social, la necesidad de incorporar a los marcos de la Educación Popular las reflexiones con énfasis en los estudios sobre feminismo (Domínguez, 2004); frente al nuevo contexto del país la posibilidad de avanzar en la discusión sobre el contenido y sentido de las políticas educativas retomando ideas sobre democratización ligadas a la Educación Popular (Rivas, 2006); la formación de dirigentes a la hora de emprender experiencias político-pedagógicas y la necesidad de reinsertar la cuestión del poder, así como la categoría de ciudadanía en relación a la de trabajador (Borri y Larrambere, 2006). En este mismo volumen, del año 2006, un recorrido por la Educación Popular en Argentina desde las décadas del 60’ y 70’ y el abordaje considerado prioritario en ese entonces alrededor de tres aspectos: la educación popular y los movimientos sociales, la educación popular y el poder, y la educación popular en relación a las políticas públicas (Goldar, 2006).

En números posteriores se pueden encontrar: reflexiones sobre el financiamiento educativo y su relación con el derecho a la educación y la “calidad” educativa (Croce, 2007); se recuperan las discusiones y aportes del “Seminario-Taller y 2º Encuentro Nacional de Educadores/as Populares” (Goldar, 2008); los movimientos sociales y el espacio público estatal/no estatal (Follari, 2008); los desafíos para los movimientos ante las alternativas al neoliberalismo en la región (Seoane, 2008) y María Rosa Goldar (2009) continúa su reflexión en torno a los movimientos sociales y los desafíos a la Educación Popular: “por un lado la capacidad de estos movimientos y organizaciones para reconocer, reivindicar y responder a las necesidades de los sujetos populares y por otro, la potencialidad de ejercer la disputa política –a distinto nivel y con distinto alcance- para generar transformaciones sociales que lleven a una sociedad más justa.” (Goldar, 2009: 103). Para finalizar los aportes argentinos en esta revista, Zordan, Basso y Quaranta (2010), relatan la experiencia de una organización que trabaja desde la Educación Popular con temas de educación sexual, salud sexual reproductiva y prevención de la violencia contra las mujeres, destacando la labor de capacitación en derechos, difusión y contención de mujeres que sufren violencia.

Como se observa en estas producciones, la “educación popular” va a estar asociada no sólo a la multiplicidad de temas y actores con los que se van redefiniendo sus sentidos, sino también a las nuevas posibilidades que en los actuales contextos se presentan.

Para finalizar este apartado, quisiera sólo mencionar posibles articulaciones de estos análisis con la observación participante realizada en distintos momentos del trabajo de campo en tres “encuentros de educación popular” organizados por diferentes agrupaciones. En principio, coincidiendo con Finnegan (2009), podría señalar que “educación popular” condensa una multiplicidad de sentidos,

que en ocasiones se presentan contradictorios ya sea a nivel de los discursos tanto como de las prácticas. Esto se manifiesta claramente en discusiones como las presenciadas en aquellas jornadas donde en numerosas ocasiones para distintos interlocutores se hacía necesario volver a la pregunta acerca de “¿qué significa educación popular?” y como mostraré en los capítulos 3 y 4 algo que también se presenta en la cotidianeidad del armado del “Bachi”.

A su vez, como se vio desde el comienzo de este punto, “lo popular” de la “educación popular” se fue transformando. Los textos aquí citados como la observación en aquellos encuentros de educadores, dan cuenta de una amplia diversidad de actores aludidos por esta categoría y una ampliación a cada vez más temáticas. Así, en las reuniones mencionadas aparecieron vinculaciones de la “educación popular” en torno a lo ambiental, al género, en la formación sindical, en derechos humanos, contextos de encierro, medios de comunicación, a la escuela, entre otros aspectos. Lejos de quedar encorsetada al trabajo con jóvenes y adultos como se fue consolidando a lo largo del siglo XX en torno a la alfabetización, la “educación popular” es recreada y disputada desde muy variados sectores y apuntando a múltiples actores y temas.

A continuación, abordaré no sólo las formas de pensar al Estado, sino las posibilidades que brinda la perspectiva etnográfica para realizar estudios en torno a las formas cotidianas en las que el Estado se presenta.

2. 3. Las relaciones de poder: haciendo foco en el Estado.

Centrar el análisis en las relaciones entre organizaciones sociales que llevan adelante “Bachilleratos Populares” y Estado, obliga a una reflexión acerca de las formas del ejercicio del *poder* (Bobbio, 1998). Para ello, realizaré un recorrido comenzando por algunas concepciones acerca del Estado. Reconociendo una extensa tradición en los estudios centrados en el Estado moderno, el *problema de la dominación*, fue abordado por Marx y por Weber. Siguiendo a Manzano (2010), se puede sintetizar que para Marx, “*la génesis del Estado* se encontraba en la *contradicción* abierta entre el *interés particular* y el *interés público*. Esto supone las esferas separadas de la sociedad civil y el Estado. La sociedad civil constituye una sociedad de clase que se origina en la división del trabajo, por ello cuando el interés particular se presenta como interés general tiene que asumir, necesariamente, una forma ilusoria. El Estado fue visto por Marx como una *comunidad ilusoria* que se presenta como garante del bien común. Ilusorio no significa irreal, puesto que para que el interés particular pueda presentarse como general requiere de construcciones materiales, de prácticas cotidianas, de procesos simbólicos, etc.” (Manzano, 2010: 260-261). En este sentido, el Estado es analizado en tanto aparato coercitivo y como instrumento de la clase dominante para ejercer sus propios intereses.

Para Weber, “Estado no puede definirse por sus fines, (...) sino por los medios específicos que le son propios: el uso de la fuerza física dentro de un territorio. (...) El Estado es una institución política histórica. (...) es una relación de hombres que dominan a otros hombres, una relación mantenida por medio de la violencia legítima, es decir, **considerada legítima**” (Manzano, 2010b: 264)⁵⁴. Esta relación de dominación se apoya tanto en medios internos (legitimación, motivos que tienen los dominados para obedecer) como externos (coacción física). Es interesante resaltar la *formación del Estado moderno como proceso de expropiación*, y en este sentido pensando en la necesaria distinción *educación y escolarización*, la capacidad del Estado para administrar una forma de “producción de persona educada” desde las escuelas (Levinson y Holland, 1996).

Otro autor relevante es A. Gramsci. Aquí sigo los análisis de G. Novaro en torno a los conceptos de Estado y hegemonía desarrollados por aquel pensador. “Gramsci advierte que desde fines del siglo XIX y principios del XX el Estado ha adquirido nuevas funciones y se han producido al mismo tiempo múltiples procesos de organización de las clases subalternas. (...) uno de sus propósitos es hacer evidentes las estrategias del sistema dominante para imponerse no sólo por la **coerción**, sino también por el **consenso** y la “**adhesión voluntaria**” de los dominados.” (Novaro, 2010: 292)⁵⁵. En este sentido, va a poner el acento en el Estado ampliado o pedagógico –dada la intencionalidad de “educar” para generar consenso por medio de organismos de la sociedad civil–: “resultan fundamentales las funciones educativas y morales. (...) las funciones educativas no implican la supresión de la instancia ni las funciones coercitivas del Estado” (Novaro, 2010: 294), denominadas estas últimas *Estado restringido*⁵⁶.

La noción de *hegemonía*, da cuenta de una de las preocupaciones de Gramsci por entender la adhesión de los obreros italianos a las propuestas burguesas. Desde la perspectiva del autor, recuperada por Novaro, “la burguesía resulta clase hegemónica en tanto, en alguna medida, es capaz de hacer avanzar al conjunto de la sociedad, aún a costa de abandonar sus intereses corporativos y ampliar sus intereses de clase; es hegemónica también en tanto puede organizar la sociedad de acuerdo con sus intereses y visiones, haciendo que los mismos sean aceptados como *realidad normal*.” (Novaro, 2010: 298-299). No obstante, nunca se trata de una *dominación* completa y total. Por último, remarca Novaro siguiendo las formulaciones de Gramsci, las distinciones elaboradas en términos conceptuales y metodológicos como por ejemplo, estructura y superestructura, sociedad política y sociedad civil, coerción y consenso, “no deben necesariamente trasladarse al nivel empírico, ni asociarse a una

⁵⁴ El énfasis es de la autora.

⁵⁵ El énfasis es de la autora.

⁵⁶ Para profundizar en estos desarrollos en Hegel, Marx y Gramsci, se puede ver R. Soares (2000), cap. 2: “La identidad y la distinción entre la sociedad política y la sociedad civil”.

distinción real e histórica. En los procesos concretos, más bien, ambas dimensiones se presentan profundamente imbricadas y se identifican (...) no resultan ni momentos ni entidades distintos, sino que se expresan simultáneamente y en tensión.” (Novaro, 2010: 301)⁵⁷.

Retomando todas estas cuestiones, el teórico francés L. Althusser, destaca que los autores clásicos del marxismo han tratado al Estado como una realidad más compleja que la concepción de Estado como aparato represivo, reconociendo aquí la labor de Gramsci. Éste fue “el único que siguió el camino tomado por nosotros. Tuvo esta idea “singular” de que el Estado no se reduce al aparato (represivo) del Estado, sino que comprende, como él decía, cierto número de instituciones de la “sociedad civil”: la iglesia, las escuelas, los sindicatos, etc. Gramsci, lamentablemente, no sistematizó sus intuiciones” (Althusser, 1975: 24).

Desde su preocupación por analizar la reproducción de las condiciones de producción de la formación social capitalista, va a ubicar en un lugar central a la escuela. Así se pregunta “¿qué se aprende en la escuela?”. Además de técnicas y conocimientos, pone el énfasis en resaltar que en la escuela se “aprenden las “reglas” del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está “destinado” a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase.” (Althusser, 1975: 14).

Centrado en destacar el papel de la ideología frente a la violencia, sostiene que “la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también “por la palabra” el predominio de la clase dominante.” (Althusser, 1975: 14). De este modo, la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las “habilidades” bajo formas que aseguran el *sometimiento a la ideología dominante* o el dominio de su “práctica.” (Althusser, 1975: 15). Entonces, frente al antiguo aparato ideológico de

⁵⁷ Soares sostiene que “La profundización del concepto de hegemonía, por lo tanto, complementa el concepto de “Estado restringido”, en el cual hay un predominio de la sociedad política, de la violencia - Estado como “máquina de represión” según la formulación de Marx y Engels. El desarrollo histórico del Estado no eliminó esa instancia represiva, el Estado-clase, pero el “arte de gobernar” ganó nuevas determinaciones que se fueron manifestando en la organización de la sociedad civil como esfera de la educación permanente del consentimiento de las grandes masas. Es por eso que se sostiene que Gramsci amplía la noción de Estado al incluir la sociedad civil en la vida estatal: Estado = sociedad política + sociedad civil. Sin embargo, si esa distinción entre sociedad civil y sociedad política es necesaria como criterio metodológico en la investigación científica del Estado moderno, la misma no debe ser interpretada como una separación de la propia realidad fáctica, pues, en el acto histórico esas dos esferas estatales se identifican: es la “hegemonía revestida de coerción”, como dice Gramsci, el “Centaurio” (Soares, 2000: 18).

Estado –la Iglesia-, Althusser, piensa que el aparato ideológico dominante en las formaciones capitalistas maduras es el *aparato ideológico escolar*.

Por su parte, otro filósofo francés, M. Foucault, va a trabajar desde la “micropolítica” y su penetración en las relaciones cotidianas. Entre los cambios que se producen en la Antropología norteamericana en los años 80’, se otorga centralidad a los aportes de este autor, de la mano de los cuestionamientos a la “antropología clásica”, desplazando el interés del estudio de los sistemas y las instituciones políticas hacia las relaciones de poder (Rio Caldeira, 1989). Foucault, trató de comprender las múltiples formas de dominación que se ejercen al interior de la sociedad. Para ello desarrolló las características del *poder soberano* desde la Edad Media –y su legitimación a través del derecho- y del *poder disciplinario* entre los siglos XVII y XVIII –a partir de las técnicas disciplinarias de sujeción-. “El poder disciplinario se integró en los nuevos mecanismos de producción desarrollados por el capitalismo (...). Las técnicas disciplinarias aplicadas en talleres, escuelas y fábricas instalan siempre una micropenalidad: se trata de *castigar* en cada ocasión al cuerpo rebelde, al cuerpo indócil para obtener una **conducta normalizada**” (Manzano, 2010b: 269)⁵⁸.

Desde la síntesis que realiza Manzano, remarca la distancia que toma Foucault de los filósofos contractualistas y del marxismo:

“- (...) *el poder* no es una propiedad (de una clase) sino *una estrategia*, y sus efectos no son atribuibles a una apropiación, sino a dispositivos de funcionamiento.

- Frente a la afirmación de que el poder estaría localizado en el aparato del Estado, Foucault señaló cómo el Estado aparece como un efecto de conjunto, que constituye una “*microfísica del poder: una red que atraviesa aparatos e instituciones*.”

- (...) afirmó que *el poder no es una superestructura, sino que está presente en la propia constitución del espacio económico*.

- (...) *el poder carece de esencia, ya que es operatorio, y no es un atributo, sino una relación.*” (Manzano, 2010b: 270).

Según Gledhill (2000), para Foucault, el poder no implica un control negativo de la voluntad de los demás por la prohibición, tampoco las formas dominantes de conocimiento social son sólo ideologías que legitiman unas relaciones opresivas. Para el filósofo francés, estas formas de conocimiento sólo pueden constituir el fundamento de unas “tecnologías de dominación” sobre las personas en el momento en que pueden definir un campo de conocimiento aceptado como verdad. “La

⁵⁸ Énfasis de la autora.

producción de estos “régimenes de verdad” constituye la dimensión positiva del poder. (...) las relaciones de poder conforman sujetos humanos que actúan y piensan de una determinada manera (...).” (Gledhill, 2000: 205).

Entonces, hasta acá y siguiendo el recorrido que hace Gledhill (2000) a partir de los aportes de distintos autores, la formación de los Estados modernos implicó la separación entre los dominios “económico” y “político”, y entre “público” y “privado”. La aparente autonomía del ámbito político constituye un aspecto fundamental de la concepción occidental y entonces un producto de la historia antes que un hecho universal⁵⁹. El elemento distintivo de esta organización política es que todos los grupos de la sociedad, pasan a estar obligados a perseguir sus intereses dentro del dominio estatal mediante luchas políticas centradas en categorías legales. En este sentido, y al focalizar en la relación entre organizaciones sociales y Estado, pretendo tensionar la naturalización de la separación entre Estado y sociedad civil.

La propuesta aquí es la de indagar en torno a las prácticas que desde los “Bachilleratos Populares” definen un escenario específico al disputar aspectos de la hegemonía del Estado en tanto legítimo educador. Esto implica reconocer, junto con los estudios que focalizan en la formación del Estado moderno a través de la reconstrucción de prácticas y procesos, que se trata de un proceso en permanente construcción por agentes y agencias (Corrigan y Sayer, 2007)⁶⁰.

De este modo, es en las últimas décadas cuando se desarrollan análisis que ponen el foco en la dimensión *práctica y procesual* de la dinámica Estatal⁶¹. Estos enfoques buscan captar el aspecto *relacional* al articular estas dinámicas “desde arriba” con las acciones generadas “desde abajo” de los *grupos subalternos*. En este sentido, comienza a hablarse de una “Antropología del Estado”, en donde textos y recopilaciones como los de Lagos y Calla (2007) plantean esta “necesidad de desarrollar nuevas perspectivas de análisis para entender cómo los procesos de transformación generados en un capitalismo cada vez más globalizado y transnacional tienden a socavar la soberanía y territorialidad del Estado, a dismantelar al Estado benefactor, a incrementar la pobreza y la migración transnacional y a intensificar la movilización social.” (Lagos y Calla, 2007: 13). Desde una “Introducción” que da pie a

⁵⁹ Como argumenté anteriormente, para Gramsci, es central el concepto de hegemonía, en tanto abarca la formación social completa y las articulaciones entre el Estado y la sociedad civil en donde se ejerce la hegemonía política y cultural de un grupo sobre la sociedad y es aceptado como *realidad normal*. “Toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica.” (Gramsci, 1985: 46).

⁶⁰ Como explica V. Manzano (2010b), estos estudios pusieron de manifiesto que la formación del Estado implica una “revolución cultural” que impone modalidades de regulación moral sobre esferas apartadas de la sociedad (Corrigan y Sayer, 2007).

⁶¹ E. Rockwell (2007), en su estudio *Hacer escuela, hacer Estado*, recupera la preocupación por la realización cotidiana de la formación estatal del libro compilado por Joseph y Nugent en 1994: *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*.

las ponencias de diversos autores, Lagos y Calla, piensan estos aspectos para América Latina: “requiere desmitificar al Estado como entidad monolítica y examinarlo en sus formas más amplias y cotidianas.” (Lagos y Calla, 2007: 15). Para esto, destacan el influyente trabajo de P. Corrigan y D. Sayer, “El gran arco: La formación del Estado inglés como revolución cultural” de 1985, en el que cuestionan la definición convencional que tiende a objetivizar al Estado como aparato. Estos sociólogos conceptualizan los procesos de formación del Estado moderno como una revolución cultural y describen la forma del Estado como “mensaje y prácticas de dominación”. (Lagos y Calla, 2007: 16). Sumando a la visión –“desde arriba”- otro punto de vista, dado por el enfoque que privilegia un análisis etnográfico e histórico centrado en las prácticas cotidianas y políticas de los grupos subalternos en sus relaciones con la dominación y el poder así como sus ideas acerca del Estado. Esta visión “desde abajo”, visibiliza también las contradicciones inherentes a la sociedad capitalista, “como sugieren Corrigan y Sayer, cada uno de estos enfoques, o mejor aún la utilización simultánea de ambos, permite descifrar el mensaje de dominación que se esconde detrás de la idea del Estado.” (Lagos y Calla, 2007: 18).

El texto “Hegemonía y el lenguaje de la controversia”, de W. Roseberry, donde trabaja desde el concepto de hegemonía como correctivo a los esquemas explicativos bipolares de las relaciones de poder, señala dos aspectos importantes recuperados por Lagos y Calla: en primer lugar, “la hegemonía es un proceso diferente al de la construcción de una ideología compartida por toda la población e impuesta desde arriba (...). Más bien es un proceso que requiere de la formación de un bloque histórico de alianzas entre las clases dominantes para gobernar por medio de la coerción y el consenso. (...) Por lo tanto, el proceso hegemónico mismo es un espacio de controversia, confrontación y colusión entre grupos dominantes y entre éstos y grupos subordinados. (Lagos y Calla, 2007: 21). En segundo término, “(...) Roseberry alerta acerca de la fragilidad y naturaleza problemática de la construcción por parte del Estado de un marco discursivo común, “a través del cual vivimos, sobre el cual hablamos y por medio del cual actuamos el orden social caracterizado por la dominación”. (...) invita a concebir la hegemonía y el marco discursivo común como proyectos en construcción, siempre incompletos, para así lograr un mejor entendimiento de la relación entre culturas populares y formación de Estado (Lagos y Calla, 2007: 22).

En este sentido, y continuando con las contribuciones a esta problematización de la cuestión estatal, Lagos y Calla destacan otros estudios que hacen foco en la conceptualización del Estado en sus formas más amplias y cotidianas: “se instalan dentro de un marco teórico que combina el concepto gramsciano de hegemonía con la noción de gubernamentalidad de Foucault, definida como técnicas de gobierno que producen una compleja serie de efectos de Estado provisionalmente articulados por una

racionalidad discursiva de prácticas de gobierno (Trouillot, 2001). Hansen y Steputatt (2001) y sus colaboradores destacan la importancia de explorar las formas en que las categorías experienciales emergen de encuentros cotidianos; cómo el Estado figura en el imaginario político de la gente común (...) y cómo forjan sus estrategias dentro del ámbito de instituciones y reglas fragmentadas y dispersas del Estado. Así, los encuentros cotidianos y eventuales de la población con funcionarios del Estado (...) –todos ellos entendidos como parte de las rutinas del poder– se convierten en espacios de análisis de las relaciones de poder (Barragán, 2003; Poole 2004; IDH-PNUD, 2007). Esta apertura a las técnicas y estrategias de mando y a la serie de efectos de Estado permite analizar al Estado “desde abajo”, a partir de las visiones e imaginarios construidos por la gente común sobre el Estado y desde sus múltiples posicionamientos en términos de clase, género, etnicidad, raza, etc.” (Lagos y Calla, 2007: 22-23)⁶².

En la cita anterior, se recuperan los aportes de M. Trouillot. Ampliando estos aspectos, el autor reconoce tres proposiciones interrelacionadas: “1) el poder del Estado no tiene fijeza institucional consolidada sobre bases teóricas ni históricas. 2) (...) los efectos de estado nunca se dan exclusivamente por intermedio de instituciones nacionales o en sitios gubernamentales. 3) Estos dos rasgos, inherentes al estado capitalista, han sido exacerbados por la globalización. La globalización, por tanto, legitima un enfoque particular a la antropología del estado, enfoque que permite un énfasis simultáneo en la teoría y la etnografía.” (Trouillot, 2001: 2). Por momentos, dirá, el poder del estado nacional parece más visible e intrusivo, mientras que en otras situaciones aparece como menos efectivo y relevante. Lejos de ser esto una dificultad, Trouillot plantea las posibilidades de la etnografía para documentar los *efectos* de Estado⁶³. “Yo sugiero aquí una estrategia de este tipo, que va más allá de las instituciones gubernamentales o nacionales, para centrarse en los múltiples sitios en los que los procesos y prácticas estatales se reconocen a través de sus efectos. Estos efectos incluyen 1) un *efecto de aislamiento*, esto es, la producción de sujetos individualizados, atomizados moldeados y modelados para su gobierno como parte de un “público” indiferenciado pero específico; 2) un *efecto de identificación*, esto es, un realineamiento de las subjetividades atomizadas a lo largo de líneas

⁶² Están haciendo referencia a los siguientes textos: Hansen, T. y Steputat, F. (2001) “Introduction”. En Hansen y Steputat (eds) *Status of imagination. Ethnographic Explorations of the Postcolonial State*. Durham/Londres: Duke University Press. Barragán, R. (2003) “El Estado pactante, gobierno y pueblos: La construcción del Estado en Bolivia y sus fronteras (1885-1980). Tesis doctoral. París, Francia: L’École des Hautes Études en Sciences Sociales. Poole, D. (2004) “Between Treta and Guarantee: justice and Community in the Margins of the Peruvian State”. En V. Das y Deborah Poole (eds.) *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe, NM: School of American Research Press. IDH-PNUD (2007) *El estado del Estado. Informe de Desarrollo Humano*. La Paz: PNUD.

⁶³ “Si el estado no tiene una fijación institucional ni geográfica, su presencia resulta más engañosa de lo que antes pensábamos, y necesitamos teorizar el estado más allá de lo empíricamente obvio. Sin embargo, este desplazamiento de los límites empíricos también significa que el estado se abre más a las estrategias etnográficas que tomen en cuenta su fluidez.” (Trouillot, 2001: 2).

colectivas dentro de las cuales los individuos se reconozcan a sí mismos como iguales a otros; 3) *un efecto de legibilidad*, es decir, la producción tanto de un lenguaje como de un saber para el gobierno y herramientas empíricas que clasifiquen y regulen colectividades; y 4) *un efecto de espacialización*, esto es, la producción de límites y jurisdicciones.” (Touillot, 2001: 2)⁶⁴.

Volviendo al texto de Lagos y Calla, otra categoría que se destaca –importante para retomar en este estudio- es la de *márgenes*. Desde “corrientes foucaultianas rechazan la conceptualización del Estado como un poder centralizado, examinan sus márgenes en cuanto al territorio como a otros espacios donde el Estado tiene que reestablecer continuamente la legalidad y el orden (Asad 2004, Das y Poole 2004).” (Lagos y Calla, 2007: 23)⁶⁵.

En este sentido, y retomando las argumentaciones de V. Das y D. Poole como las de T. Asad, F. Balvi y M. Boivin (2008), inician el N° 27 de la Colección “*Cuadernos de Antropología Social*” destacando las contribuciones de estos autores a la reflexión teórica sobre el Estado desde materiales etnográficos. “La propuesta de centrar la atención en los ‘márgenes del Estado’, es decir, en aquellos ‘espacios’ —territoriales, sociales e, incluso, conceptuales— donde éste re-funda constantemente sus modalidades de control y donde sus prácticas son colonizadas por otras formas de regulación que emanan de las poblaciones locales, dirige inevitablemente la atención hacia las formas en que tales modalidades y prácticas son experimentadas, concebidas e imaginadas por diferentes sujetos.” (Balvi y Boivin, 2008: 11)⁶⁶.

Una de las últimas contribuciones a las que me quiero referir es a la de R. Barragán y F. Wanderley (2009). Estas autoras introducen un dossier que reúne a distintos trabajos con el título “Etnografías del Estado en América Latina”. Acuerdan en que los estudios recientes “han insistido en que el Estado tiene que dejar de ser un objeto de contornos claramente delimitados porque sus fronteras constituirían en sí mismas resultados del ejercicio del poder (Sharma y Gupta 2002: 9). En

⁶⁴ Laura Cerletti, interpreta el “efecto de aislamiento” con la producción de las categorías de “maestros” y “padres” de los niños en relación al referente “escuela”, lo que se articula con los procesos de categorización a través de los cuales se clasifica a los sujetos de modos determinados –“efecto de identificación”-, y la especialización técnica que supuso el desarrollo del magisterio como un saber específico en torno a la enseñanza, en tanto “efecto de legibilidad” (Cerletti, 2010).

⁶⁵ Están citando los siguientes textos: Asad, T. (2004) “Where are the Margins of the State?” En V. Das y D. Poole (eds.) *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.

Das, V. y Poole, D. (2004) “State and Its Margins: Comparative Ethnographies”. En V. Das y Deborah Poole (eds.) *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.

⁶⁶ En el diálogo que mantienen en aquella producción, estos autores dan cuenta de los respectivos aportes. Asad sostiene: “Veena Das y Deborah Poole cuestionan la definición de estado en los términos de un control centralizado sobre un determinado territorio y proponen que exploremos los “márgenes” del estado, esto es, aquellos sitios en los que el derecho estatal y el orden deben ser constantemente reestablecidos. Dado que el poder del estado es siempre inestable, puede ser percibido de una mejor manera en tanto uno logra alejarse del “centro”.” (Asad, 2008: 53).

Por su parte, Das y Poole reconocen que Asad ha mostrado que: “(...) los márgenes se mueven, entonces, tanto en el interior como fuera del estado. Por supuesto, este movimiento es lo que hace a los márgenes tan centrales para entender el estado.” (Das y Poole, 2008: 44).

consecuencia, se ha planteado la necesidad de problematizar y comprender la construcción del espacio de separación y distinción entre el Estado y la sociedad. Pero si los límites entre uno y otro son producto y efectos del poder, si esos espacios son menos evidentes, y si la resistencia se concibe como reacomodos y negociaciones en lugar de total rechazo, nuestra visión se complejiza enormemente.” (Barragán y Wanderley, 2009: 22)⁶⁷. Otro aspecto que destacan es acerca de la materialidad concreta del Estado, “se trate de funcionarios, oficinas e instituciones, o prácticas burocráticas mundanas. Es así que se ha planteado “des-reificar” y, ampliando la metáfora, “des-estatizar” el Estado. Esto implica considerarlo en su desagregación, en su concreción, en sus encarnaciones y en sus funcionarios. Es fundamental también analizar las múltiples y entramadas relaciones de poder en distintos niveles e instancias, así como los complejos juegos de lecturas y reinterpretaciones, silencios, acomodados, invenciones y acatamientos entre diversos actores.” (Barragán y Wanderley, 2009: 22). Abandonando de este modo la consideración del Estado como un ente unitario y coherente sostienen que “es en la cotidianidad que se reproduce la materialidad y las representaciones del Estado, y es también a través de las representaciones y discursos que se materializa la construcción de la estatalidad. (Barragán y Wanderley, 2009: 23).

En el siguiente punto, la intención es la de profundizar en la relación entre Estado y sociedad civil, en particular en el espacio escolar.

3. ARTICULACIONES ENTRE ESTADO, SOCIEDAD CIVIL Y ESCUELA.

El término menos desarrollado en la argumentación anterior es el de “escuelas”. Adscribiendo a las orientaciones que siguen, como señalan B. Levinson y D. Holland (1996) al distinguir *educación* de *escolarización*, todas las sociedades definen a su “persona educada”: “no importa cuán definida esté localmente la persona entendida, las escuelas, sin tener en cuenta las habilidades y sensibilidades que cuentan como indicadores de “sabiduría” e inteligencia en el hogar y la localidad inmediata, interponen una misión educacional de proporciones extra-locales.” (Levinson y Holland, 1996: 1). De esta manera, la escuela es considerada “una institución de instrucción intencional regulada u organizada por el estado” (Levinson y Holland, 1996: 2). A su vez, la institución escolar constituye una modalidad especial ya que introduce en los procesos educativos ordinarios, basados en la comunicación entre seres humanos, el régimen de acción propio de una burocracia planificada tratándose de una formación muy

⁶⁷ Citando a Sharma, A. y Gupta, A. (2006) “Introduction: Rethinking Theories of the State in an Age of Globalization”. En Sharma y Gupta, *The Anthropology of the State*. A reader, Blackwell Publishing.

reciente en la historia de la humanidad edificada por los modernos estados nacionales (Díaz de Rada, 2005). De esta manera, la escuela es el resultado histórico de la expansión de la burocracia occidental y del sistema capitalista, es una institución generalizada pero a la vez condicionada por formas de comprensión del aprendizaje y del trabajo, es decir, que no obstante su extensión se caracteriza por la diversidad en cuanto a sus realizaciones particulares (Velasco Maíllo y Díaz de Rada, 1997).

Ya habiendo mencionado los análisis de N. Michi (2008) y R. Zibechi (2007) que apuntaban a reconocer la intervención y el control de los procesos que se dan dentro de la escuela por parte de los movimientos sociales, me gustaría centrarme en las relaciones entre Estado, sociedad civil y escuela. De este modo, un texto que aborda a las instituciones y en particular a la escuela, es aquel en que E. Rockwell trabaja con los aportes de Gramsci, “Repensando institución: una lectura de Gramsci”. Este escrito permite reflexionar acerca de cómo Estado y sociedad civil permean la vida cotidiana institucional, superando aquella división tajante y naturalizada, que para el caso escolar, se presentaría también como escuela y comunidad.

E. Rockwell, resalta que a lo largo de los “Cuadernos de la cárcel” de Gramsci, es constante la crítica a la concepción liberal que supone la disociación orgánica entre “sociedad civil” y Estado, buscando comprender cómo se ha dado históricamente esta articulación. Bajo esta propuesta se cuestiona la interpretación de “aparatos ideológicos de Estado”, para pensar en: “instituciones ideológicas y políticas de la sociedad civil cuyo funcionamiento se deslinda de los dictados gubernamentales en la medida en que son espacios abiertos a la lucha de clases. La sociedad civil es el lugar en que se constituyen y se encuentran las fuerzas políticas, el “escenario” donde la lucha política se despliega cotidianamente. Las clases dominantes en la estructura social (dadas las relaciones de producción) generalmente adquieren una posición dominante en las instituciones, lo cual no cancela la presencia de las clases “subalternas” ni la posibilidad de articulación de diversas acciones en los procesos de oposición a los grupos dominantes.” (Rockwell, 1987b: 4)⁶⁸.

Desde la perspectiva planteada, la relación entre sistema escolar y sociedad no se puede ver exclusivamente en términos de “aparato ideológico de Estado” cuya función es la reproducción de las

⁶⁸ Está comentando y citando a Pereyra: “Gramsci, Estado y sociedad civil” y “Hegemonía y aparatos ideológicos de Estado”, en: *El sujeto de la historia*, Madrid, Alianza Editorial, 1984. Aquí este autor cuestiona las interpretaciones esquemáticas contenidas, por ejemplo, en la fórmula de Gramsci “*Estado = sociedad política + sociedad civil*”, y propone entender la sociedad civil como “el complejo institucional donde se organiza el enfrentamiento ideológico y político de las clases sociales.... una diversidad de organismos.... entre ellos los partidos políticos y los sindicatos, pero también los medios de comunicación, congregaciones religiosas, agrupaciones empresariales, centros educativos, colegios profesionales y agrupaciones de variada índole componentes del tejido social”. A la vez que considera importante mantener el término Estado, en su sentido restringido, para referirse a “los órganos públicos del poder político (gobierno, parlamento, magistratura y ejército)”. Esta distinción no implica una separación orgánica, sino por el contrario, es histórica (Rockwell, 1987: 3).

relaciones de producción. Por otro lado, a la vez, sostiene que la escuela tampoco es una institución con legalidad propia, cuya perpetuación autónoma facilite la función básica de reproducción cultural. Por el contrario, enfatiza el carácter histórico de la escuela, al ser “una institución de la sociedad civil con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época responde a procesos políticos que la constituyen y la rebasan, que la integran al movimiento social o la dejan de lado, según los procesos hegemónicos.” (Rockwell, 1987b: 25).

En el ejemplo mexicano –que es el que la antropóloga analiza-, el Estado financia y organiza la institución escolar, y existen a la vez actores que aportan desde “otro lugar” de la sociedad. Pensar que aquello otro es “estatal” al postular que la “sociedad civil” fue absorbida por el Estado remitiría a la concepción reproductivista en tanto “aparato ideológico del Estado”. Asimismo, es igualmente erróneo el otro polo, que en nombre de “la sociedad civil”, se organiza, exige, aporta, etc: “Referirse a la sociedad civil como si fuera ‘un sujeto’ que se enfrenta al Estado y que conserva un ‘derecho’ de educar a los hijos con mínima determinación estatal es, desde luego, hacerle el juego a las posiciones de extrema derecha; éstas, bajo el supuesto de la separación de sociedad civil y sociedad política, ocultan su propia participación política en la definición estatal de la educación. Es justamente para evitar este tipo de ocultamiento que Gramsci propone extender la idea de Estado a aquellas acciones y significaciones hegemónicas generadas por fuerzas políticas dominantes dentro de las instituciones de la sociedad civil.” (Rockwell, 1987b: 26).

De este modo, en la construcción de la dinámica escolar aunque lo gubernamental proclame homogeneidad, al igual que la “sociedad civil”, ambos son heterogéneos. Lo cual obliga a historizar el análisis. Más que la oposición entre escuela y “lo otro”, plantea distinguir entre los elementos que se orientan en la dirección de la hegemonía de un grupo social sobre otros. Así, junto a las que pueden ser concepciones “alternativas” y “progresivas” o de “resistencia de los grupos subordinados”, además habrá otras tantas prácticas constitutivas de la escuela que no responden ni a la hegemonía estatal, ni a la resistencia (Rockwell, 1987). Desde esta concepción, se posibilita el reconocimiento de prácticas y saberes que escapen al control estatal, a su vez, permite romper con una idea de institución y en especial la escuela, desde la concepción de sistema educativo, al menos en su uso burocrático y técnico, como compuesto por niveles, jerarquías y estructuras burocráticas nítidas. En consecuencia, Rockwell propone la necesidad de un análisis que contemple continuidades donde se suponen discontinuidades más aún en sus periferias, en sus delimitaciones frente a otras instancias de la sociedad civil o política.

La separación antes planteada entre “escuela” y “comunidad”, desde el recorrido que propone la antropóloga mexicana es insostenible. Para el contexto que ella analiza, dentro de la escuela está la presencia del sindicato de maestros –dirigentes como disidentes-; la eventual presencia de la iglesia,

conviviendo con la tradición laicista o retándola abiertamente; el “sector privado” de la economía, a través de las editoriales y de la televisión; también se encuentran la cultura popular y regional, apropiada o no por el Estado, así como saberes y prácticas generadas localmente dentro o fuera de la escuela. Es decir, su propuesta me permite alejarme de visualizar estas relaciones de forma dicotómica, junto con la necesidad de recuperar toda una compleja trama de relaciones y no un esquemático enfrentamiento entre movimientos sociales y Estado. De la misma forma, Rockwell argumenta que para comprender la “posibilidad” de que “algún sector del magisterio” genere una “concepción contrahegemónica” es necesario reconocer tanto la heterogeneidad en la conformación de ese sector, como las alianzas que le permitan trascender la escala local, tarea que involucra procesos de negociación, apropiación y reelaboración también al interior de la cotidianeidad escolar.

Estos aspectos, que aquí son sólo enunciados, serán abordados en los capítulos siguientes de esta tesis donde intentaré mostrar cómo “la dinámica cultural al interior de la escuela dista de ser simple imposición o claro conflicto cultural” (Rockwell, 1987b: 29). Así, la antropóloga mexicana apunta a prestar atención no sólo a los discursos sino a las prácticas, con la certeza de encontrar puntos de contradicción entre ambos⁶⁹.

En un texto anterior, escrito con Justa Ezpeleta, dan pistas para la reconstrucción de la historia no documentada de las escuelas, centrándose al nivel de la vida cotidiana como condensadora de la singularidad y contradicciones del pasado en donde se hallan presentes elementos estatales y de la sociedad civil que hacen a la construcción social de la vida cotidiana escolar (Ezpeleta y Rockwell, 1985). En esta escala cotidiana, adquiere relevancia el sujeto social particular, con sus saberes y sus prácticas. Criticando a los teóricos de la *reproducción*, “importan los conocimientos y las prácticas concretas que se reproducen en cada escuela (y no un supuesto efecto general de escolarización), porque dan contenido y sentido específico, histórico, a la relación entre la escuela y las clases subalternas. (...) La existencia de esa heterogénea y contradictoria realidad cotidiana, su construcción como objeto de conocimiento, permite cuestionar el círculo teórico de “la reproducción”. Permite asimismo conocer las condiciones para una ruptura y reelaboración de prácticas y concepciones educativas emprendidas sobre la base de esa misma cotidianeidad” (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 211-212).

De aquí que van a distinguir procesos de *control* y de *apropiación*. Con respecto al “proceso de control”, lo interpretan como “una serie de interacciones y mecanismos observables y recurrentes, a través de las cuales se imponen, se negocian o se reorientan ciertas relaciones que constituyen la

⁶⁹ Este énfasis en el documentar las prácticas, no aparece en muchos de los antecedentes que focalizan en los “Bachilleratos Populares”.

realidad escolar. Como proceso vinculado al poder, el control tiende a articular las acciones del poder estatal; éstas son observables generalmente como disposiciones técnicas, como rutinas aparentemente inocuas, que se modifican con un simple cambio de categorías o de reglamentos; sólo en ocasiones aparecen como sanciones, como uso de fuerza. Pero el poder es también una relación, y por ello existe un control explícito, ejercido coyunturalmente por los sectores sociales dominados que exigen, limitan o modifican la realización de proyectos educativos generados desde el estado.” (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 201).

Ante las acciones del poder estatal, los sujetos, lejos de responder de modo homogéneo y previsible lo hacen de formas particulares y a partir de sus relaciones cotidianas, así el “proceso de apropiación” da existencia real a la escuela en esta escala, da concreción incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada escuela. Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado, y que ponen en juego cotidianamente en la escuela.” (Ezpeleta y Rockwell, 1985: 201). La importancia de reconocer estas articulaciones permite vincular a los sujetos con la historia, como así también con sus transformaciones.

4. REFLEXIONES SOBRE EL CAPÍTULO 2.

Una suerte de homogeneización y un consecuente aislamiento perviven en la mayor parte de los trabajos centrados en diversas problemáticas de los “Bachilleratos Populares”. Al hacer hincapié en la emergencia de estas iniciativas no se toman en cuenta tanto continuidades en la acción colectiva como tradiciones asociativas previas en relación a la identificación de problemas, la formulación de demandas y el curso de la acción colectiva (Manzano, 2004).

La historización y problematización de los conceptos en uso, apuntan a provocar un distanciamiento y no ser así atrapado por las construcciones previas realizadas. Más aún, se abre al desafío de documentar los procesos en que intervienen “Bachilleratos Populares” y Estado, desde los aportes de una “antropología del Estado”.

Frente al proceso histórico de expropiación desarrollado por el Estado –de los ámbitos locales de educación al imponer la escolarización-, aparecería como novedad un movimiento de disputa y apropiación de este control por parte de movimientos sociales en el ámbito de la creación de escuelas. No obstante estas intervenciones, pretendo dar cuenta en los próximos dos capítulos que no pueden ser desligadas de las cotidianas articulaciones entre organizaciones de la sociedad civil y el Estado.

En lo que sigue mostraré cómo, por un lado, si bien el gran conjunto de los “Bachilleratos Populares” coinciden en una serie de reclamos y demandas al Estado, la base de organizaciones sociales en las que se desarrollan estas experiencias supone una variabilidad de prácticas y concepciones en sus desarrollos cotidianos, ligados a su vez a la propia historia de construcción política de cada espacio específico. Por otro lado, buscaré dar cuenta de la manera en que esas particularidades no pueden presentarse de manera escindida de la trama de relaciones que se van construyendo con el Estado, en el juego de demanda y negociación que con el mismo se entabla a partir de la búsqueda de “reconocimiento” oficial y con ello la posibilidad de otorgar títulos a los estudiantes y un financiamiento para la organización o los docentes.

La conformación del “Bachi”: la trama de la desigualdad y los recorridos de la militancia.

Llego temprano al “Centro Cultural”, antes de que comience la reunión de los militantes y docentes de la orientación en “Derechos Humanos” del “Bachi”. Interesado en saber qué se charló en el último encuentro de la “Coordinadora” y cómo siguen las negociaciones con la propuesta hecha por el Ministerio de Educación.

Marcos, Ana y Sebastián están terminando de escribir un proyecto para conseguir fondos para las reformas edilicias en el “Centro Cultural”. En otras ocasiones, también realizaron estos pedidos de fondos para computadoras, reproductora de DVD y otros materiales de uso en el “Centro Cultural”. Mientras tomamos unos mates Marcos retoma conversaciones previas para explicar las posiciones de los miembros de bachilleratos de la “CEIP” y su punto de vista enfrentado a éstas: *“Para ellos se trata de bachilleratos populares como organizaciones sociales [resaltando el “como”], para nosotros en cambio, los pensamos en todo caso como de o desde organizaciones sociales [también remarcando estas palabras para acentuar su posición]. Porque para nosotros es una acción más, como las otras que hacemos para organizar a la gente y construir poder popular, para ellos que sólo son docentes, no se pueden pensar sin los bachilleratos. Quieren interpelar al Estado, nosotros decimos, en todo caso al que debemos interpelar es al movimiento social.”*

En este sentido, más tarde y en la discusión que se genera durante la reunión de los docentes de la orientación en “Derechos Humanos” va a sostener, *“la pelea mayor es con los otros bachilleratos más que con el Estado”*.

(Registro de campo, reunión en el “Centro Cultural”)

En el marco de las discusiones dadas en los capítulos anteriores, aquí se avanzará sobre dos cuestiones. Por un lado, abordar el tema de la *desigualdad* social y educativa, dando cuenta así de una caracterización de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires y de la villa “Riachuelo” en particular. Y por otro, en este contexto, problematizar la creación del “Bachi”, identificar los sucesos y actores

presentes en esta construcción, y describir los acuerdos, conflictos y negociaciones en el proceso de conformación de un “Bachillerato Popular” y de relaciones particulares con el Estado.

Una de las categorías analíticas centrales para este análisis es la de *desigualdad*. Manzano, Novaro, Santillán y Woods (2004) señalan en torno a la problemática de la desigualdad: “En principio partimos de asociar la desigualdad al acceso diferencial a la propiedad y el control de bienes materiales y simbólicos que tienen importancia social, a procesos de apropiación-expropiación; supone por ello formas concretas de opresión y sometimiento. Partimos en definitiva de entender a la desigualdad como un proceso histórico que incluye distintas dimensiones y debe entenderse en términos de relaciones de desigualdad.” (Op. cit., 2004: 22).

Como se describió en el Capítulo 1, la crisis de los “Estados de bienestar”, y el ascenso de proyectos neoliberales, ponen en jaque las utopías igualitarias presentes en distinta medida en propuestas políticas hasta los 80’. En este sentido, “la desigualdad aparece como una característica estructural de las relaciones entre los países, entre los sujetos, entre los grupos. Asimismo, se multiplican las formas de lucha por “la igualdad” o por mayores niveles de igualdad.” (Op. cit., 2004: 21). De modo que, para el caso de los “Bachilleratos Populares” –y como se verá en este capítulo para los que conforman el “Bachi”-, la educación se constituye en un marcador para denunciar situaciones de desigualdad social en las que los sujetos fueron expropiados del acceso a la escolarización.

Aquí se presentará, además, la conformación de las agrupaciones que reúnen a ciertos “Bachilleratos Populares” y que componen distintos posicionamientos en función de sus reclamos y demandas frente al Estado.

1. DESIGUALDAD SOCIAL Y EDUCATIVA, UNA APROXIMACIÓN.

Por todo lo hasta aquí expuesto, quisiera poner el acento en considerar las *relaciones de desigualdad* en que se enmarcan estos procesos, donde el Estado es un actor clave. Es decir, la desigualdad educativa está profundamente ligada a las desigualdades en la trama misma de la ciudad, siendo el Estado parte constitutiva de estos procesos. Como sostiene M. R. Neufeld al recuperar el trabajo de Montesinos y Pallma (1999)⁷⁰: “las diferentes apropiaciones y disponibilidad el espacio urbano para los distintos grupos sociales no sólo ‘reflejan’ o ‘escenifican’ en lo territorial, las

⁷⁰ MONTESINOS, M.P. y PALLMA, S. (1999). “Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio en la construcción de la diferencia”. En NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (comps.) *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

desigualdades sociales, sino que en sí mismo, el espacio urbano, es parte constitutiva de la trama en que se entretajan/producen esas relaciones desiguales entre los grupos sociales que lo habitan y apropian de manera desigual” (Neufled, 2010: 82).

Considerando las características relacionales, históricas y multidimensionales de la categoría desigualdad, Neufeld (2010) historiza los procesos de apropiación y concentración de recursos característicos del desarrollo urbano de la Ciudad de Buenos Aires desde fines del siglo XIX hasta la actualidad. Allí puede verse que “derecho al territorio” y “derecho a la educación”, están atravesados para el caso de la zona sur de la ciudad, al decir de Oszlak por el “merecimiento desigual”. Las modalidades de la presencia estatal han contribuido, en los últimos 60 años, a marcar las relaciones de dominación/subalternidad. En el último período, la exacerbación de las desigualdades urbana y educativa, es un proceso activamente realizado por el macrismo en el gobierno de la ciudad (Op. cit, 2010).

En este apartado me centraré en una contextualización de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, y en particular de la villa “Riachuelo” para poder reflexionar en torno a las relaciones de desigualdad social y educativa de la población que habita y se escolariza en esta región de la ciudad. Más allá de los “indicadores” que serán expuestos en esta sección, desde una noción de desigualdad concebida como relacional, entiendo que estas relaciones no pueden medirse, los valores que aquí aparecen representan una de las formas en que son visibilizados estos procesos. Con la intención de superar dos sesgos muchas veces presentes en otros trabajos, los niveles “estadístico”/“cualitativo” son pensados aquí como complementarios, ya que la articulación propuesta es fruto del análisis realizado en términos de la problemática de investigación (Menéndez, 2001).

1. 1. La producción territorial de la zona sur de la ciudad.

En torno a las modalidades de intervención estatal, siguiendo el trabajo de Rodríguez, Bañuelos y Mera (2008), un proceso de fuerte renovación urbana se desarrolló en Buenos Aires partir de los años 90. Los gobiernos nacional y municipal han jugado un papel relevante como gestores de las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para el surgimiento de transformaciones económicas, sociales y ambientales en determinadas áreas de la ciudad que históricamente habían sido dejadas de lado y que comenzaron a tomar nuevo valor. La modificación de sus funciones regulatorias, la adecuación de los marcos normativos, el proceso de privatizaciones, la transferencia subsidiada de recursos como el suelo urbano o la deuda pública han sido mecanismos habilitantes de estos procesos. La inversión extranjera directa experimentada en la ciudad a partir de los 90, sería impensable sin este marco de actuación pública (Rodríguez, Bañuelos y Mera, 2008).

Esta “producción del territorio” es estudiada a partir de cuatro formas de intervención:

a) El Plan Urbano Ambiental (PUA), de 1998, cuya lógica subyacente permite caracterizar la concepción de ciudad hegemónica. Sustentado en el auge y la profundización de políticas neoliberales de los 90, incorpora la cuestión del “gerenciamiento” y el acento identitario de una nueva urbanística. Es ante todo una empresa de comunicación y promoción de la propia ciudad, que requiere una adecuada “política de imagen” de la ciudad: competitividad global, integrada a las ciudades del Mercosur, grandes equipamientos e infraestructuras, calidad ambiental, paisajística, cultural, de seguridad, de integración social. Bajo estas intenciones se diagnostica a la zona sur: situaciones precarias de hábitat, gran parte de la vivienda social construida por el Estado, la mayor cantidad de población con necesidades básicas insatisfechas, los niveles más altos de analfabetismo y los más bajos de escolaridad, la infraestructura urbana carece de suficiente comunicación con el otro lado del Riachuelo, se concentra en esta zona gran cantidad de tierras ociosas, instalaciones industriales y depósitos desactivados, niveles críticos de contaminación ambiental por el vertido de residuos industriales sin tratamiento, y falta de obras de saneamiento y forestación.

A partir de las orientaciones estratégicas que propone el PUA, las autoras sostienen, que “el documento prioriza profundizar una inserción internacional con ‘clima de negocios’ a través de las obras de infraestructura/transporte y la promoción del turismo cultural.” (Rodríguez, Bañuelos y Mera, 2008: 55) reducido a algunas áreas.

b) El Código de Planeamiento Urbano (CPU), que regula los usos y los precios del suelo, modificado en el 2000. Las modificaciones realizadas al código dan cuenta de las orientaciones promovidas desde el Estado nacional y local y sus implicancias socioterritoriales. El eje de las reformas se situó en la zona sur, en tanto “área de desarrollo prioritario”. Con la intención de jerarquizar los barrios, se permite la construcción de edificios de hasta 24 mts. de altura y la instalación de centros comerciales, se habilitó la construcción de hasta un 25% más de lo permitido en otras áreas residenciales, se construyeron Áreas de Protección Histórica, y se pautaron Áreas de Renovación Urbana. Estas medidas implicaron un incremento en la capacidad de construcción de la ciudad basado en la rentabilidad al asociarse sectores públicos y privados beneficiándose los últimos.

c) Las Corporaciones como innovación característica de la intervención estatal de los 90, posibilitó la activación de recursos inmobiliarios de propiedad pública en los procesos de renovación de la ciudad. La Corporación Buenos Aires Sur, entidad autárquica, empresa del Estado y de carácter público-privado, fue creada luego de la sanción del CPU en el 2000. Se le delega al Poder Ejecutivo la transferencia de terrenos e inmuebles públicos a la Corporación. La estrategia de ejecución desplegada en la última década es la implantación de “polos”: Centro Industrial Tecnológico, la programación de

un polo Informático en terrenos de la ONABE (Organización Nacional de Bienes), un consorcio farmacéutico, una zona para el deporte y la industria del ocio, y otras iniciativas. Estos proyectos han sido y son objeto de crítica por parte de asociaciones de vecinos, ambientalistas, gremios y partidos políticos, ya que significa un modelo de concentración social y económica que beneficia a algunos sectores poderosos, fragmentan el territorio, rejerarquizando el espacio urbano pero al mismo tiempo dejando fuera del debate a los sectores de menores ingresos, que usan la ciudad para vivir y trabajar y en varios de estos proyectos tuvieron que ser “liberados” los terrenos para su posterior construcción.

d) Por último, las inversiones directas en infraestructura, creando condiciones materiales para el cambio en los usos del suelo y actuando como disparadoras para futuras iniciativas del sector público y privado en los procesos de revalorización, sobre todo en articulación con el turismo. La sola expectativa de inversión dispara procesos especulativos en torno a los precios del suelo y los inmuebles. Durante décadas la zona sur fue dejada de lado en cuanto a las inversiones ya sea públicas como privadas. Transporte, servicios y mantenimiento degradados generó un contraste con el norte de la ciudad. Por ese motivo al querer poner en valor nuevamente a este sector el gobierno local se ocupa de invertir en infraestructura y se reacondicionan áreas turísticas, mientras que por otro lado, se ven seriamente afectados vecinos de escasos recursos que quedan inmersos en procesos especulativos y desalojos. En torno a estas intervenciones del Estado “se materializan supuestos equilibrios físicos que incrementan los desequilibrios sociales” (Rodríguez, Bañuelos y Mera, 2008: 78).

Al focalizar en las políticas habitacionales, estas aparecen en un terreno contradictorio entre la renovación territorial de la zona sur, y la presión que pueden ejercer las organizaciones sociales como forma de resistencia al modelo que privilegia el valor de cambio en el mercado. Como ejemplos de este accionar de las organizaciones se pueden mencionar la Resolución 525/97, que significó algún tipo de solución desatada por estos procesos de renovación, posibilitando la compra de inquilinatos y haciendo obras de refacción y habilitación. Otro fue la Ley 341/00 que permitió el acceso a créditos a través de Cooperativas, Mutuales o Asociaciones Civiles⁷¹.

Los análisis de Rodríguez, Bañuelos y Mera llegan hasta 2007, pero al igual que veremos para el caso de las políticas educativas, desde la llegada de M. Macri (2007-2011) a la jefatura de gobierno porteño el presupuesto de Instituto de la Vivienda de la Ciudad (IVC) se redujo drásticamente. En síntesis, “este es el par dominante –Intervención-no Intervención- que caracteriza, en Ciudad de Buenos Aires, la relación Estado y suelo urbano, configurando las tendencias principales de

⁷¹ Iniciativas estatales de más larga data son: el *Programa de Radicación de Villas* (1984), y el *Programa Arraigo* (1991) del Estado Nacional, y el *Plan de Radicación y Urbanización de Villas y Barrios Carenciados* (1999) de la ciudad de Buenos Aires.

reforzamiento de la centralidad y la concentración, que modelan las políticas urbanas analizadas.” (Rodríguez, Bañuelos y Mera, 2008: 92).

En el siguiente punto, desde diferentes fuentes, apporto una descripción del contexto de villa “Riachuelo”, terreno donde se configuran procesos de militancia que llevan a la creación del “Bachi”.

1. 2. Acercamiento a la complejidad de la villa “Riachuelo”.

En el estudio que realiza C. Cravino (2006) sobre las villas de la ciudad, se destacan las características de estos espacios complejos en tanto entramado de actores, relaciones, experiencias y expectativas que van configurando la vida cotidiana de los habitantes. Así halla relaciones de reciprocidad, de disputa, identificación, diferenciación o estratificación. Es un entorno de permanente cambio, que no tiende de la unidad a la fragmentación sino a prácticas diferentes complejizando las relaciones al calor de las luchas, reclamos y las intervenciones estatales. Esta complejidad hace que no puedan ser abordadas aquí dichas relaciones, sólo retomo el posicionamiento anterior y algunas de estas advertencias a la hora de este recorte descriptivo. “Las villas son fragmentos diferenciados y unidos a la vez con la ciudad formal. Las de la Ciudad de Buenos Aires, presentan una transformación urbana y social constante. Tienen un historial en la ciudad signado por la erradicación y la reconstrucción dos décadas atrás y las formas autogestivas de resolución de problemas cotidianos vinculados al hábitat y fueron objeto de demandas de los pobladores hacia el Estado y de intervenciones públicas. No constituyen ni guetos ya que no son espacios de relegación, ni tienen una adscripción racial; tampoco son comunidades al estilo folk., ya que la heterogeneidad, la estratificación y la coexistencia de diferentes grupos de distintas nacionalidades o trayectorias habitacionales disímiles es una de sus características.” (Cravino, 2006: 253).

En este sentido, y pensando la desigualdad en términos relacionales, “no hay dos ciudades, hay una sola. No hay ghettos incomunicados: poseedores y desposeídos están conscientes de su mutua existencia, hasta de las relaciones de apropiación/expropiación que los ligan.” (Neufeld, 2010: 83).

En la zona sur de la ciudad, se asientan la mayor cantidad de villas de este distrito, la población de estas comunas del sur más postergadas y que habita en villas alcanza al 58%⁷². La villa “Riachuelo” tiene una superficie de poco más de 60 hectáreas, y es una de las más pobladas de la ciudad. Según uno de los miembros del “Bachi” y conocedor de la zona desde hace décadas, estima que a la fecha cuenta con una población de cerca de 60.000 habitantes. Sobre datos de 2001, se presentaban 3.050 viviendas,

⁷² Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA). Encuesta Anual de Hogares (EAH) 2008.

3450 familias y 13.500 personas⁷³. En cálculos realizados en 2006, se estimaba que habitaban allí alrededor de treinta mil (30.000) personas, lo cual para el lustro 2001-2006 daría una tasa de crecimiento de 115%. De continuar con este nivel de crecimiento, se superarían las estimaciones de aquel militante y docente del “Bachi”.

Los primeros habitantes habrían llegado a la “Riachuelo” en la década del 40’ aumentando paulatinamente hasta la última dictadura militar. En aquel período, si bien la villa no estuvo ajena a los procesos de erradicación, un número reducido de familias pudo mantener la ocupación. La mayoría hoy son inmigrantes paraguayos, o hijos de los nacidos en aquel país. No obstante, también arriban migrantes de otros países vecinos –bolivianos y peruanos-, como así también del norte argentino. En diversos informes y documentos que denuncian la situación de los habitantes de esta zona se destacan las siguientes problemáticas: una de las más agudas, tiene que ver con el tema de la contaminación, ya que está asentada sobre terrenos bajos habiendo sido rellenado con escombros un viejo basural –no es menor que la villa linde a su vez con el Riachuelo-; la mayoría de los habitantes no tiene regularizada su situación dominial; un tercio de las casas son de piso de material y agua por cañería, otro tercio tienen piso de tierra y no tienen agua, y el resto habita en casillas mucho más precarias aún; las obras de urbanización son escasas; pervive una fuerte precarización laboral; se describen las consecuencias del consumo de drogas y en particular el “paco”; estigmatización de sus pobladores; violencia de género; robos al interior del barrio; enfrentamientos entre pandillas; disputas por la conducción de la villa (Blaustein, 2001; Rebón, 2004; Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires, 2007; Zibechi, 2009). En estos análisis se resalta la conducta del Estado en tanto que ha contribuido a crear las condiciones de precariedad y hacinamiento que se verifican en la actualidad.

Algunos de los reclamos de los habitantes de “Riachuelo” que pude registrar a partir de sus comentarios y recorriendo el lugar, dan cuenta de calles anegadas, conexiones eléctricas irregulares e inseguras, cloacas que desbordan, cúmulos de basura en pasillos y esquinas y zanjas abiertas con aguas servidas; así como también falta de mantenimiento del alumbrado público, espacios verdes, reparación de aceras, entre otras cuestiones. Todo esto repercute en problemas crónicos de salud en la población sobre todo en los menores con dificultades respiratorias y algún tipo de parasitosis intestinal, o que en la actualidad las ambulancias no quieran entrar por la “inseguridad” reinante (Registro de Seminario dictado en el “Centro Cultural”).

Entre otras situaciones que pude registrar a partir de la presencia en el “Bachi” o en diversas reuniones y recorridas por el barrio podría señalar que entre los adultos que trabajan hay obreros de la

⁷³ Fuente: Gerencia de Radicación, Integración y Transformación de Villas de la ex Comisión Municipal de la Vivienda, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

construcción, empleadas en servicio domestico, algunos se desempeñan también como auxiliares en dependencias del Estado en la villa. Un importante lugar ocupa la parroquia, así como otras organizaciones que van conformando junto con sus habitantes, con militantes o instituciones y programas estatales extendiendo las redes y recursos en “Riachuelo”. En cuanto al tema de la propiedad de los suelos, pese al reconocimiento del Estado –nacional y local- de su obligación de preservar los derechos de las familias afectadas, desde 1992 en que se firma el “Boleto de Compraventa” a través de una Mutual para que los asociados accedieran a una vivienda, y en las más de seis décadas de existencia de esta villa, la realidad de este enclave urbano no sólo no ha mejorado sino que se ha agravado considerablemente ante el importante crecimiento poblacional. Desde distintas organizaciones –entre las cuales está el “Bachi” representado por algunos docentes y estudiantes- se lleva adelante desde 2011 la “Mesa por la urbanización participativa”.

A su vez, los “militantes/docentes”⁷⁴ que participan en la organización del “Bachi” y otras acciones dentro de la villa, produjeron distintos documentos⁷⁵ caracterizando a la zona como de “hijos de inmigrantes, principalmente del Paraguay, aunque también del norte argentino y de otros países limítrofes”. Destacan en sus descripciones del barrio “el uso del idioma guaraní, un machismo muy presente, el origen rural de numerosas familias, un tipo de conformación familiar ampliada en torno a la madre, los remedios de yuyos”. En el 2003 señalaban la que “altísima desocupación, el “cirujeo” y el “cartoneo”, así como la supervivencia por la asistencia social han crecido enormemente en los últimos años”. Por el lado de los jóvenes, se subraya que los pocos trabajos que consiguen son temporarios y de baja calificación. En relación al Estado, describen distintas etapas: pasando por su ausencia salvo en el aspecto represivo, a lo que siguió un periodo asistencialista y que luego volvió a limitarse al ejercicio del control social a partir de las promesas en torno a la regularización de las viviendas y otros planes.

Las acciones encaradas en la villa reúnen a estos militantes y a los pobladores a partir de la “IAP (Investigación-Acción-Participación) en tanto enfoque investigativo y metodología de investigación que apunta a la producción de conocimiento y realización de proyectos en conjunto con los habitantes del barrio”. Además de la realización cotidiana del “Bachi”, otras acciones que desarrollan apuntan a un trabajo de ejercicio de la memoria barrial. En este sentido, buscan “rescatar del olvido las vivencias de los habitantes de la villa a través de la evocación de los pequeños hechos cotidianos”, entendiendo que “la construcción de la memoria conforma una práctica de resistencia”.

En torno a los efectos que tendría la “exclusión” en la villa, estos militantes y docentes del “Bachi” señalan “la degradación de la memoria y el olvido. Esto produce una desubjetivación en los

⁷⁴ Como se autodenominan en algunos de sus escritos.

⁷⁵ No son citados para preservar el anonimato.

actores pues los ahistoriza, despojándolos de un pasado que los constituye y desligándolos de sus raíces, de sus rasgos identitarios y sobre todo separándolos de las causas de sus padecimientos.” Y por otro lado, sostienen que “los actores naturalizan las relaciones sociales que establecen entre sí, y desconocen los lazos que los une a una historia de la cual son víctimas y los aliena de las verdaderas razones de su exclusión, autoculpándose.”

En articulación con estos diagnósticos y posicionamientos, escriben sobre la intencionalidad de la creación del “Bachi”, donde buscan revertir las tendencias señaladas. Así expresan que en el “Bachi”, “se vinculan permanentemente los contenidos con la historia y realidad social que nos atraviesa. (...) se rompe con la lógica dominante y clásica de docente-estudiante en tanto relación jerárquica e inamovible, y se pretende que la construcción del conocimiento se produzca en un ida y vuelta permanente, rescatando los saberes de cada uno y compartiendo los espacios de clase y las asambleas de manera solidaria y comprometida.” En línea con otras iniciativas similares, ponen el acento en la consideración de los “bachilleratos como una herramienta de transformación de la sociedad a través del conocimiento. Hacemos nuestro trabajo desde una perspectiva que rescata a la comunidad como espacio de organización social a partir de la cual se construyen lazos de solidaridad, y en el que es posible la articulación y el trabajo en red con organizaciones sociales del barrio.”

Estas intenciones serán luego vinculadas con aspectos de la realización cotidiana, pero antes de esto, es importante también revisar las posibilidades de escolarización de los habitantes de la villa “Riachuelo.

1. 3. La escolarización en la zona sur y en la villa “Riachuelo”.

Desde organizaciones no gubernamentales⁷⁶, como desde el ámbito de la legislatura⁷⁷, y a partir de los datos oficiales elaborados por el INDEC como de las áreas del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires⁷⁸, o por trabajadores de distintos programas de la Ciudad de Buenos Aires⁷⁹, se vienen

⁷⁶ Ver Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires Resolución N° 1925/2008, del 23 de mayo de 2008 y Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (2009a; 2009b, 2010a; 2010b).

⁷⁷ Informe de la "Mesa de Desigualdad Educativa: aportes hacia una educación democrática", desarrollado en el marco de la Comisión Especial de Políticas Públicas para la Ciudadanía Plena, de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre los meses de junio y octubre de 2008.

⁷⁸ Encuesta Anual de Hogares (2008), Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda). Publicada en 2010.

Anuario Estadístico de la Ciudad de Buenos Aires (2009), Área de Investigaciones y Estadística (Ministerio de Educación).

⁷⁹ Documento conjunto de las Redes de la Ciudad de Buenos Aires (Inter-Redes). Elaborado durante los meses de julio y agosto de 2009. Ampliado y actualizado durante el primer semestre del 2010.

produciendo informes que dan cuenta de los desiguales accesos, posibilidades de permanencia y terminalidad de los diferentes niveles de escolarización para los sectores subalternos⁸⁰.

Desde la Encuesta Anual de Hogares (EAH) 2008 de la Ciudad de Buenos Aires y publicada en 2010, se sostiene que la tasa de asistencia escolar de la población en edad de asistir a los niveles de educación obligatorios⁸¹ en esta jurisdicción es elevada (97,3%); sin embargo, los espacios geográficos que la componen presentan diferencias. Observándola en la población de 5 a 17 años por zona, se evidencia que el valor más bajo corresponde a la ubicada en el sur de la Ciudad (94,4%), contrariamente, la zona norte cuenta con el porcentaje más alto (98,8%).

Las características del tránsito de la población escolarizada por el sistema de educación formal aluden a las dificultades que dicha población enfrenta para escolarizarse en los plazos teóricos estipulados que crean una correspondencia edad-grado/año-nivel. Estas dificultades pueden ser el producto del ingreso tardío, la repitencia y los abandonos intermitentes, cuyo efecto se traduce en la sobreedad de la población escolarizada.

Sintetizando algunas de las cuestiones relevantes que hacen a los posibles recorridos escolares, en cuanto al nivel primario ya sea su asistencia al circuito de la gestión estatal o privada, se puede ver que el 97,7% de los niños de 6 a 12 años concurre a dicho nivel de enseñanza, porcentaje claramente superado en las zonas norte, este y oeste de la ciudad. Mientras que la zona sur, se encuentra por debajo del promedio de la Ciudad en dos puntos porcentuales (EAH, 2008). En este nivel educativo también se manifiesta la deficiencia de vacantes en los distritos escolares más pobres frente al creciente aumento de la matrícula en la zona sur de la ciudad –a diferencia de la situación de los distritos de la zona norte en donde la matrícula en el sistema educativo estatal viene decreciendo- (ACIJ, 2009a). Al revisar los porcentajes de sobreedad y repitencia en el Anuario Estadístico de la Ciudad de Buenos Aires (2009), para la primaria, se observa que las dos comunas⁸² donde se concentran las villas de la zona sur presentan los niveles más altos, y muy superiores a otras jurisdicciones. Así, en lo que respecta a la sobreedad, mientras en el sur los valores casi alcanzan al 20% de los niños que habitan estos barrios, los niveles más bajos del norte no llegan al 6%. En cuando a los repetidores los valores en el sur se

⁸⁰ Al momento de la escritura aún no podía contar con cifras del censo realizado en 2010. Los datos del de 2001, mostraban por distrito escolar que siempre las mayores “dificultades” se encontraban en los habitantes de aquellos distritos ubicados más al sur de la ciudad: población con mayores niveles de Necesidades Básicas Insatisfechas, residentes en viviendas deficitarias, en situación de hacinamiento, sin cobertura de obra social y/o plan de salud, sin acceso a cloacas, población de 15 años o más sin nivel de instrucción o con primario incompleto (INDEC Censo 2001).

⁸¹ En edad de 5 a los 17 años y los niveles preescolar, primaria y secundaria.

⁸² Nueva división administrativa de la ciudad.

ubican alrededor del 3% de los niños que alguna vez repitieron en tanto que los bajos de la zona norte de la Ciudad en 0,8%⁸³.

Los datos estadísticos permiten contextualizar la problemática ya que, precisamente, si bien la Ciudad cuenta con un alto nivel de escolarización, la zona sur es la que presenta las mayores dificultades, y fundamentalmente se nota en el nivel secundario, hecho que adquiere mayores dimensiones ya que también estas zonas cuentan con elevada cantidad de jóvenes. Entonces, si hablamos del nivel medio de enseñanza estatal y privada, se constata que el 88% de los adolescentes de 13 a 17 años asiste a este nivel según la EAH 2008. En la zona norte el porcentaje es superado en casi seis puntos porcentuales, mientras que la zona sur registra un porcentaje claramente inferior (81,5%). En cuanto a las dificultades para cursar el nivel secundario, reflejados en porcentajes de sobreedad y repitencia, el Anuario 2009, muestra valores mucho más altos que para el nivel primario. En relación a la sobreedad la comuna donde se localiza “Riachuelo” se ubica en segundo lugar con poco más del 37%, mientras que la jurisdicción más baja y de la zona norte es apenas superior al 19%. Los que repitieron, el año en que se relevan estos datos, en la comuna correspondiente a la villa se ubican cerca del 11%, mientras que en el norte el más bajo no llega al 7% de la población que asiste a este nivel de enseñanza⁸⁴. Los “docentes/militantes” del “Bachi” sostienen que de cada 10 jóvenes de la ciudad 8 terminan el secundario, mientras que en la villa, ese número se reduce sólo a 2 que logran concluir este nivel⁸⁵.

Si bien estos recorridos hablan de una historia de las relaciones con el Estado en su papel escolarizador, a partir de la gestión al frente del Gobierno de la Ciudad de Mauricio Macri, se agudizan las diferencias en torno al uso presupuestario de las partidas educativas, no sólo en lo que respecta al norte y sur de Buenos Aires, sino a la “gestión estatal” y “privada”. En relación a la “gestión estatal”, y pese a todo lo dicho, la inversión en las escuelas de los barrios del norte de la ciudad sigue siendo más alta que en la zona más desfavorecida del sur. Con respecto a las partidas destinadas al ámbito de la “gestión privada”, los informes hablan de falta de transparencia en la distribución, ausencia de información y fundamentalmente de profundización de las desigualdades (ACIJ 2010a). Se señala, a su vez, una transferencia al sector privado dado por la sustracción de aportes a las escuelas estatales ya

⁸³ Fuente: Ministerio de Educación (GCBA). Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Investigación y Estadística sobre la base de Relevamiento Anual 2009, datos provisorios.

⁸⁴ Vale aclarar que en el caso de la repitencia la encuesta (EAH) no profundiza en la cantidad de veces sino si este suceso se dio ese año, por lo que no hay una información retrospectiva y cabe esperar que en las zonas más postergadas sea un fenómeno reiterado. Por otro lado, para el nivel medio de enseñanza los valores sólo corresponden al turno mañana y tarde. La oferta en el turno noche suele ser muy demandada en muchos sectores de la zona sur por razones laborales, por lo que no se cuenta con datos actualizados de ese turno.

⁸⁵ En el año 2009 se crean las dos escuelas secundarias que hay en “Riachuelo”: una estatal y otra privada de “gestión social” ligada a la parroquia.

que, en los últimos cuatro años, aumentó en más del 60 % el dinero destinado a escuelas privadas, con la correlativa reducción de la participación del presupuesto destinado a los establecimientos del Estado. Finaliza el informe dando cuenta que sólo la mitad del aporte estatal a escuelas de “gestión privada” se asigna a las escuelas que reciben el 100 % de aporte, que también cobran las cuotas más bajas (y en muchos casos son gratuitas). Pero la mayor cantidad de recursos por subsidios a establecimientos privados se asigna a aquellos ubicados en la zona norte de la ciudad, y en los distritos escolares de mejor condición social y económica, donde hay una mayor cantidad de dichas escuelas. Esa diferencial asignación de recursos públicos para sostener oferta de educación privada no se explica si se tiene en cuenta que en muchos de los distritos del norte sobran las vacantes en escuelas públicas, y por el contrario, en los distritos de la zona sur faltan vacantes en las escuelas (ACIJ, 2010a).

A esta transferencia hay que agregar la sistemática subejecución del presupuesto educativo. A mediados de 2010, el Documento Inter-redes preanunciaba con estos datos la “toma” de más de 20 escuelas porteñas por estudiantes secundarios⁸⁶: “es interesante observar el nivel de ejecución presupuestaria al primer trimestre del 2010, en el que se advierte una ejecución total del 1.96 % para la Dirección General de Infraestructura y Equipamiento (el rubro bienes de uso presenta una ejecución del 0.89%); una ejecución del 0.85 % para el programa de Mitigación de Riesgos y Escuelas Seguras; el programa de Equipamiento y Mobiliario aparece sin ejecución; y una ejecución del 11.48 % de la actividad Sistemas y Proyectos de Informatización.” (Documento Inter-redes, 2010: 3).

Luego de este planteo general, quisiera mostrar las particularidades para esta zona que adquiere la educación de jóvenes y adultos, completando con esto el panorama que ya fuera abordado en el primer capítulo de esta Tesis.

1. 4. Las ofertas educativas para jóvenes y adultos.

El estudio de la escolarización en el universo poblacional denominado “25 años y más” cobra sentido en la medida en que esta población, por su edad, pudo haber terminado el nivel de enseñanza superior. De modo que volviendo a la EAH 2008, para centrarme en la población adulta de “25 años y más”, allí se puede analizar el nivel de la escolarización, dentro del sistema formal de educación, a partir del promedio de años de escolarización alcanzados. Si se toma como supuesto que la educación primaria y secundaria duran 12 años, se puede observar, a grandes rasgos, las diferencias en el acceso

⁸⁶ “El ministro de Educación porteño, Esteban Bullrich, mantuvo ayer una pulseada desapareja en el marco del conflicto en 26 escuelas por demandas edilicias. Tuvo que verse, en realidad, con representantes de 53 escuelas, porque algunos secundarios que hasta ahora estaban en silencio se sumaron a los reclamos y amenazan con intensificar el conflicto.” Página 12, El País, “*Tomas de escuelas con final abierto*”, 7/9/2010 en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-152729-2010-09-07.html>

al sistema educativo. La población adulta de la Ciudad de Buenos Aires, en promedio, concluiría la secundaria, ya que dicho valor para el total de la población se ubica en 12,3 años⁸⁷. No obstante, existen profundas diferencias según comuna y dominio⁸⁸: las comunas de la zona norte y centro superan claramente el promedio de la Ciudad que es en el caso de la más alta en torno a los 14 años de escolarización para la población de 25 años y más. Mientras que las comunas de la zona sur, dicho valor se encuentra alrededor de los 10 años. Al comparar los dominios, las diferencias son aún más notorias, donde apenas se supera la cantidad teórica de años previstos en la educación primaria: para la población residente en inquilinatos, hoteles-pensiones y casas tomadas, es de 9,6 y al tratarse de habitantes en villas el valor desciende a 8,1 años de escolarización.

En la distribución porcentual de la población de “25 años y más” por máximo nivel de instrucción alcanzado según comuna se observa que las dos más pobres de la zona sur concentran, claramente, los menores porcentajes en secundario completo, en el caso de la comuna en que está “Riachuelo” casi alcanza a la mitad de su población. En las comunas con mayores niveles de secundario completo y mayor nivel de instrucción, los promedios se ubican en torno al 84% de sus habitantes. Estas diferencias se profundizan al analizar según dominio, donde se evidencia la escasa participación de la población adulta con secundario completo y más en la población residente en villas (25,8%). En Inquilinatos, hoteles-pensiones y casas tomadas, el porcentaje, aunque asciende a 40,6% continúa siendo bajo.

En el censo 2001, donde se tomaba en cuenta el Distrito Escolar, el que corresponde a la villa “Riachuelo”, se constituía dentro del grupo de los niveles más altos de población con “25 años y más” sin instrucción (3,6%), que alcanzaron una instrucción inferior a primario completo (13,4%), y aquellos habitantes con nivel educativo inferior al secundario completo se elevaba al 59,3%⁸⁹. Esto habla de por lo menos una década en materia de exclusiones en el acceso a este nivel educativo.

En la actualidad, los “IEPAA”⁹⁰ (ex “PAEByT”), están destinados a personas mayores de 14 años que quieren aprender a leer y escribir. También a aquellos que abandonaron tempranamente la escuela. Se obtiene el certificado de primaria y brindan capacitación laboral con orientación en microemprendimientos. Se suman a estos “Escuelas Primarias para Adultos”, donde la cursada está

⁸⁷ “El promedio de años de escolarización de la población de 25 años y más es el cociente entre la suma de los años de escolarización aprobados por la población de 25 años y más y el total de la población de ese grupo de edad.” EAH, 2008.

⁸⁸ “Dominio” corresponde a dos situaciones: si la población vive en “Inquilinato, hotel-pensión y casa tomada”, o por otro lado es habitante de una “Villa”.

⁸⁹ Fuente: Dirección General de Estadística y Censos sobre la base de datos provisorios del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

⁹⁰ Instituciones de Educación Primaria para Adultos y Adolescentes, que funcionan en dependencias de distintas organizaciones.

organizada en tres ciclos, con dos horas reloj diarias de clases, de lunes a viernes. Las escuelas funcionan entre las 18 y las 21.45 hs. Se obtiene certificado de terminación de estudios primarios. En cuanto a los “Centros Educativos de Nivel Primario” (CENP), ofrecen la posibilidad de completar los estudios primarios en horario diurno, en instituciones no gubernamentales como ser: hospitales, centros de gestión, parroquias, comedores comunitarios, sindicatos, fundaciones etc. Ofrecen los mismos servicios que las primarias para adultos, pero funcionan con horario flexible: entre las 7 y las 18 hs. A su vez, existe un programa de “Educación Primaria a Distancia”, donde se brindan materiales impresos gratuitos, el alumno debe concurrir periódicamente a las tutorías con el docente asignado; estas tutorías funcionan en escuelas primarias o centros educativos para adultos.

Dentro de “Riachuelo” existen 5 IEPAA en diversas organizaciones que allí trabajan y un CENP en un comedor comunitario. Hay también, en el barrio, una primaria para adultos. Muy cercanas a la villa hay dos primarias de adultos más, una de “gestión privada”, y la otra estatal. Esta última comparte el edificio por la noche con el “Bachi”, así en aquel lugar funciona por la mañana y la tarde una escuela primaria para niños, y luego la primaria para jóvenes y adultos y la secundaria –el “Bachi”.

Como ya fue mencionado en el primer capítulo de esta Tesis, en la Ciudad de Buenos Aires, la principal oferta de “gestión estatal” para el nivel medio de adultos son los “Centros Educativos de Nivel Secundario” (CENS), con tres años de duración y con una importante variedad de especialidades. Estos dependen de la Dirección del Adulto y del Adolescente. Las otras ofertas estatales de nivel medio se encuentran en el marco de la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas, con cuatro o cinco años de duración⁹¹. Sin embargo, y a pesar de que en los turnos vespertinos y nocturnos existe población adulta, la mayoría suelen ser jóvenes en su primer paso por el nivel. Existe, además, un programa de educación a distancia, “Adultos 2000”, donde los interesados pueden completar su educación secundaria, tanto si poseen el nivel primario completo o el secundario incompleto; sin obligación de asistir a clases, contando materiales de apoyo avanzar en sus estudios. De los 3 CENS del distrito, hay uno prácticamente al lado de “Riachuelo” y los otros dos un poco más alejados. Además existe un Instituto privado no muy lejos. A la vez, en este distrito escolar hay 5 escuelas técnicas, 4 de las cuales tienen turno noche donde asisten también adultos y una escuela de comercio, también de turno noche, que si bien pertenece a otro distrito, en varias entrevistas los estudiantes que cursan actualmente en el “Bachi” manifestaron haber asistido allí. Por último, hay 2 “Bachilleratos Populares” más, uno dentro de “Riachuelo” y otro un poco más alejado del barrio.

⁹¹ Una de las ofertas educativas de nivel secundario son las “Escuelas de Reingreso”. Hay dos de estas escuelas cercanas a villa “Riachuelo” y a las que asisten muchos de los adolescentes y jóvenes que allí viven. En estas escuelas se pueden inscribir estudiantes con una edad mínima de 16 años por lo que a los cursos superiores suelen terminar pasados los 20 años.

En este tramo final, el análisis estuvo centrado en aspectos ligados a las escuelas y al Estado. Esto da cuenta no de un “retiro” o “acercamiento” del Estado, sino de las históricas modalidades de intervención y la desigualdad producida frente a otras zonas de la ciudad. Si bien, como exponen algunos estudios recuperados en el Capítulo 2, la relación entre los procesos de empobrecimiento, desigualdad educativa y la creación de un “bachillerato popular” irían de la mano, y los protagonistas de estas iniciativas argumentan a favor de dar una respuesta ante las demandas no cumplidas por el Estado a través de “tomar en sus manos la educación”, la intención aquí no es avalar o cuestionar esta génesis –en la que sin dudas los procesos aquí descriptos estarán involucrados- sino dar cuenta de la historicidad en que se enmarcan y junto con ella las negociaciones, conflictos y acuerdos al interior de las organizaciones y con el Estado, a partir de la creación de estos bachilleratos.

2. EL “BACHI”: LA HISTORIA Y SUS RELACIONES.

2. 1. Las organizaciones sociales, la militancia y la educación.

Retomando el trabajo de Svampa y Pereyra (2003), donde focalizan en las experiencias de organizaciones piqueteras, allí afirman que el *modelo de acción territorial* adoptó nuevas características a partir de los 80, diferenciándose de las experiencias del trabajo de “base” de los 60 y 70, realizadas por sacerdotes tercermundistas y militantes católicos de clase media. Este nuevo modelo “territorial” entre otros enfrentamientos, se “construye a distancia de aquel otro modelo que plantea una instalación ‘desde afuera’, a partir de una militancia más política y/o universitaria, que está lejos de compartir las mismas condiciones de vida y circunstancias que los vecinos.” (Svampa y Pereyra, 2003: 49). En otro estudio, se puede seguir que “la conjunción entre identidad territorial, acción directa, difusión de modelos asamblearios y demanda de autonomía, ha ido configurando un nuevo *ethos militante* (...).” (Svampa, 2009).

La heterogénea conformación del “Bachi” bajo estudio daría cuenta de una mayor complejidad a la hora de abordar estas experiencias de militancia, donde como veremos se dificulta una tajante clasificación que señale a los protagonistas “desde adentro”, “desde afuera”, o de “nuevas” formas de militancia, pero para este bachillerato como en el caso de muchos de los “Bachilleratos Populares” es marcada la vigencia del modelo de militancia externa de sectores universitarios⁹². A la vez, su “militancia” se inscribe en ciertas tradiciones históricas.

⁹² F. Cura (2010) también relativiza y complejiza a través de su trabajo estas argumentaciones.

El trabajo en la villa se inicia a partir de la creación de una “Comisión de Derechos Humanos” a mediados de los años 90’ por parte de militantes que no eran de “Riachuelo”. Entre las variadas actividades y reclamos que realizan desde aquí, las demandas al Estado por “la cuestión educativa” son conducidas a través de esta agrupación donde también se da la participación de habitantes del barrio. Por otra parte, uno de los integrantes de la comisión y docente del bachillerato, decidió ir a vivir a “Riachuelo”, aunque no lo hace actualmente.

El armado, puesta en funcionamiento y disputas posteriores que tienen que ver con la creación del “Bachi” no se originan en los habitantes de “Riachuelo”, aunque algunos participen ahora como docentes y de las discusiones que se llevan adelante. Esta complejidad obliga a plantear también la ampliación de la perspectiva histórica de aquellos que al calor de la vertiginosa creación de “Bachilleratos Populares” ven en esto una “nueva forma de militancia universitaria”⁹³, y pensar en términos de rupturas y continuidades con modelos anteriores, por ejemplo, ligados a proyectos de extensión universitaria de 1956-1966⁹⁴ o de militancia que va de inicios de la década del 70 hasta 1975⁹⁵.

A su vez, a fines de la década del 70’ se funda un Instituto Ecuménico centrado en el trabajo por los derechos humanos, que es un antecedente de la comisión creada en la “Riachuelo”, y a inicios de los 80’ el “Centro Cultural”. Por último, en el primer tramo de los 2000’ con la creación de un equipo de investigación que, como citara anteriormente, desde la “investigación acción participativa” viene realizando distintos estudios en la villa y otros lugares. Todas estas agrupaciones –a las que ahora se suma el “Bachi” y siempre nuevas iniciativas- forman parte de la historia y los vínculos de militancia de los sujetos que llevan adelante el bachillerato.

“Eran épocas en los años ’70 donde la Teología de la Liberación, Educación Popular era todo lo que le daba sustento al trabajo y bueno, este era el... Estudios Comunitarios, este tipo de cosas fue lo que le dio tapa dura, eso fue lo que a mí me lleva a que yo pueda amalgamar el [nombra al Instituto Ecuménico y al Equipo de Investigación] y definamos, ahora para volver a la educación, cómo es que llegamos a apoyar este... la iniciativa esta de crear un Bachillerato Popular de Educación Popular. Bueno, porque reconoce al menos, por el lado de un grupo de

⁹³ Ver el trabajo de Carapezza y Rodríguez (2006) donde sostienen: “la militancia universitaria, que en su mayoría se encontraba ligada a lo partidario y a la actividad dentro de la Universidad, comenzó un proceso en el que los contenidos académicos, o sea el estudiante universitario, comenzó a trasladar esos contenidos, esos saberes, a sus lugares de militancia que cada vez más empezaron a ser fuera de la Universidad, produciéndose así una unión entre los saberes universitarios y la militancia. Entendemos esto como un fenómeno que se abrió en el 2001 y que sigue presente, fomentando la participación activa en organizaciones sociales (...) de algunos sectores de la sociedad como los estudiantes universitarios (...)” (Carapezza y Rodríguez, 2006: 1-2).

⁹⁴ Ver Brusilovsky (1998, 1998/1999, 2000).

⁹⁵ Ver Alfieri; Nardulli y Saccardi (2008).

gente de nuestro bachillerato, reconoce esos antecedentes. Entonces por eso el [Instituto Ecuménico] no solo le brinda los recursos materiales al bachillerato, sino que le da todo ese bagaje de experiencia que es importante, digamos en el bachillerato de más de 40 años somos 3 nada más ¿no? Claudio, Zulema y yo... Claudio es el alma mater de la Comisión de Derechos Humanos...” (Entrevista a Marcos, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

En el marco de esta tradición, distintas generaciones y experiencias de militancia convergen en el “Bachi”. Así, Marcos como parte de los de mayor edad que trabajan en el barrio, ayuda a cuestionar aquellas construcciones homogéneas que se hacen de estos espacios y complejiza la mirada sobre la “militancia” y el trabajo en el bachillerato.

“parece mentira pero los más grandes somos aquellos que pretendemos que la cosa sea más rupturista y los más pibes están en la cosa más ortodoxa. (...) nosotros esto lo inventamos, no hay nada antes, “hagan lo que quieran” y no, siguen con ciertas cuestiones formales que no sé si funcionarán o no, pero al menos no se permiten el hecho de esa ruptura, que sería muy interesante ver qué pasa con ellos mismos ¿no?. Hay esta idea de la enseñanza, de la transmisión del conocimiento (...)” (Entrevista a Marcos, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

De manera que, un aspecto importante para iniciar estas reflexiones, es puntualizar que –más allá de los contextos de desigualdad y pobreza que atraviesan a las poblaciones- la conformación de los bachilleratos no puede desligarse de la compleja y heterogénea organización, tradiciones y experiencias previas tanto personales como colectivas, en relación a la vinculación con el territorio desde distintas agrupaciones. La creación del “Bachi” da cuenta de una preocupación por encarar un trabajo educativo, desde un Instituto Ecuménico, la Comisión de Derechos Humanos, un Equipo de Investigación que reúne a profesionales de distintas carreras que trabajan desde la “investigación acción participativa”, y una agrupación estudiantil universitaria. Estos elementos, a su vez, se conjugarán de manera particular en los procesos de demanda y transacciones realizados con el Estado. En consecuencia, el desarrollo de los espacios escolares denominados “Bachilleratos Populares” –siguiendo los análisis para otros procesos de demanda y acción colectiva- deben entenderse en su doble carácter: se trata de procesos históricos y de experiencias de vida. Involucran a sujetos y colectivos sociales, por lo que el abordaje debe situarse en las tensiones y la conflictiva de estos entrecruzamientos (Grimberg, 2009). Por otra parte, “sugerimos resituar esta problemática en los espacios de construcción de prácticas y sujetos en

los marcos más amplios de las relaciones de hegemonía y en particular ponderar las experiencias y las modalidades históricas de organización, los procesos de la vida cotidiana y los sentidos que sus protagonistas otorgan a sus prácticas.” (Grimberg, 2009: 5).

Desde sus iniciadores se subraya la conformación previa, que también posibilita otras acciones, es decir, no sólo ponen el acento en el nuevo espacio escolar.

“primero, somos organizaciones sociales y políticas preexistentes a los bachilleratos que creamos. Creamos bachilleratos dentro de nuestras organizaciones (...) porque creemos que nosotros como movimientos sociales o movimientos populares, tenemos todo el derecho de darnos la educación que queremos.” (Entrevista a Marcos militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”)

Desde estas expresiones, y recuperando el inicio de este capítulo, donde se expresa la disputa acerca de si se trata de “bachilleratos populares como organizaciones sociales” o “de organizaciones sociales”, con la creación del “Bachi” también se van a ampliar los sentidos en torno a los *procesos de identificación* (Cucho, 1999) ligados a la “militancia”. Marcos aclara que, aquellos “trabajadores comunitarios”, a partir del “Bachi” y devenidos también en docentes, se van a definir como “trabajadores comunitarios en función educativa”.

Por su parte Lucía, de la otra orientación del “Bachi”, conecta también los problemas que antes enfrentaban por su militancia barrial, trasladados ahora a la reflexión de “problemas pedagógicos”:

“ninguno tiene como una larga trayectoria en la cuestión educativa, no tenemos... A ver, nuestra formación principal es de trabajo más militante, barrial, comunitario, eso la mayoría de los docentes lo tiene y algunos que se fueron incorporando posteriormente sí lo tienen como más debatido, por sus propios proyectos de investigación la cuestión de la pedagogía, pero en un primer momento no éramos personas que estábamos formadas en cuestiones de pedagogía y creo que lo interesante que pudimos hacer los primeros años y que creo que ahora cada uno, por su lado, lo sigue haciendo es poder como pensar todo el tiempo a partir de los problemas que vamos enfrentando, los problemas pedagógicos que vamos enfrentando.” (Entrevista a Lucía, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Desarrollo de las Comunidades”).

2. 2. Las demandas al Estado y la creación del “Bachi”.

Como expresan los fundadores del “Bachi” en distintos relatos, diversos elementos se van a conjugar en la creación y desarrollo de este bachillerato. Por un lado, el constatar, no sólo por su trabajo barrial, sino también a partir de un estudio los niveles desigualdad educativa en la villa

“Riachuelo”, comparada con otras regiones de la Ciudad, sobre todo para los jóvenes y adultos. Por otro lado, lo que registraban en sus intervenciones en el barrio en relación al sentimiento de los pobladores de “no poder aportar nada”. A esto se suman los procesos de organización dados en el 2001, a lo que siguió una supuesta fragmentación. Y fundamentalmente, un contexto en que otras experiencias de “Bachilleratos Populares” ya estaban en marcha:

Lucía: Ellos habían hecho como un estudio y la desigualdad que se veía con lo que es el parámetro de la Ciudad, era bastante significativa. Pero creo que otra cosa que a nosotros nos entusiasmó bastante es que en ese momento estábamos llevando adelante también distintos espacios y lo que nos pasaba en ese momento era que veíamos que muchos compañeros del barrio en las actividades, en planificaciones de las actividades, en el desarrollo de los talleres, tenían como muchas veces la sensación de que ellos no podían aportar nada, de que no tenían conocimientos para escribir un volante, para coordinar un taller, para... llevar adelante una actividad sin tener que estar digamos, uno sosteniéndola eternamente ¿no? (...) Y además, a la vez, a nosotros nos parecía interesante, el proceso que se había dado en el año 2001, previo a la crisis, a la crisis de diciembre. En el barrio se había dado un proceso de organización incipiente, a partir de una ruptura que hay en la Junta Vecinal y se empezó a generar un cuerpo de delegados que empieza a tener como bastante presencia en el barrio, (...) ya para el 2005 estaba bastante ... cómo se puede decir, bastante terminado en el sentido de que muchos de los que habían participado en el cuerpo de delegados, habían empezado a participar o en un centro comunitario o comedor, algunos estaban ligados a algunos grupos políticos, entonces como que se había desarmado esa organización que se había generado... que era más comunitaria, barrial. Y lo que nosotros veíamos en ese momento es que había mucha fragmentación entre los grupos que trabajaban en el barrio, como que cada grupo trabajaba muy para adentro digamos de la organización. Entonces nos parecía interesante como desafío poder aportar con el bachillerato, por un lado, al tema de la falta de finalización de los estudios secundarios que tienen un montón de vecinos y por otro lado, también aportar de alguna manera a problematizar la participación comunitaria, a problematizar... incluso a... digamos, brindar o reflexionar con algunas herramientas sobre la participación política ¿no? (...) Un poco con ese doble objetivo es que surge la idea de abrir el bachillerato, entonces ahí bueno, nos sumamos varios compañeros de distintas organizaciones (...) y ahí es que conformamos el equipo docente. (Entrevista a Lucía, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Desarrollo de las Comunidades”).

En materia educativa, las demandas al Estado desde la “Comisión de Derechos Humanos”, tenían en cuenta tres problemáticas detectadas en el barrio. Un primer reclamo pedía que se nombrara un maestro bilingüe en la escuela primaria, que hablase guaraní ya que muchos de los que llegan a la villa son migrantes paraguayos (esto al día de hoy no pudo lograrse). El segundo, que hubiese una escuela media estatal ya que no había en el barrio “Riachuelo”, lo cuál como expresé anteriormente, sí se concretó⁹⁶, pero la solicitud de la Comisión era que no estuviese en la villa. Como comenta Claudio, otro de los militantes y ahora docente del “Bachi” de la orientación en “Derechos Humanos”: *“recién el año pasado se abre una pero dentro del barrio, cosa que no era nuestro ideal, nosotros preferíamos que estuviera a tres cuadras, como esto [en referencia al lugar donde está el “Bachi”] y que hubiese otros chicos, que no sean sólo los de la villa porque sino pareciera que el gueto crece ¿no?”*. Y el último, el pedido de que se creara un CENS, es decir un secundario para jóvenes y adultos dado el alto porcentaje de pobladores de la “Riachuelo” sin el secundario completo.

Como este último reclamo no fue atendido por las sucesivas administraciones del gobierno de la ciudad, y al enterarse de las experiencias de grupos que comenzaban a crear “Bachilleratos Populares” en “fábricas recuperadas”, confiaron en los proyectos previos que venían encarando en el barrio, buscaron estudiantes avanzados de distintas disciplinas, y se pusieron en camino de la creación de un “Bachillerato Popular” para los habitantes de la villa “Riachuelo”:

“(…) vimos que estaba la posibilidad y era una necesidad del barrio, si en algún punto se notaba tremendamente la desigualdad en la villa con respecto al resto de la ciudad, además de todos los indicadores que te puedas imaginar, en lo educativo, en el nivel de instrucción era tremenda la desigualdad” (Entrevista a Claudio, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Así, la conformación de un nuevo espacio escolar, se configura en torno al derecho a la educación, que no podía ser ejercido por las desiguales condiciones de los habitantes de “Riachuelo”, y con ello en la consideración en primer lugar, de la obligación del Estado como garante de la misma. Al no ser atendidos estos reclamos, sumado el contexto de creación de otros bachilleratos y el trabajo barrial de años, terminó de generar las condiciones de su desarrollo. Es decir, ante el no cumplimiento estatal, ese lugar viene a ser ocupado en principio por esta organización social. Seguir esta línea, de la vinculación de los movimientos sociales con la educación, como anunciara al principio de este trabajo, me pone en camino de la reconstrucción de las prácticas y las acciones en torno a la educación como

⁹⁶ En 2009 se crearon dos escuelas, una de “gestión estatal” y otra denominada de “gestión social” pero en el ámbito de la “Dirección de Gestión Privada” de la ciudad.

una dimensión de las formas de lucha por “la igualdad”, lo que va a reconfigurar los modos de relación entre estas organizaciones y el Estado.

¿Por qué un “bachillerato”? Señalando la disconformidad con las ofertas educativas visualizadas como destinadas a los sectores subalternos como pueden ser los Centros de Formación Profesional y hasta de la posibilidad de una formación Técnica, desde esta organización –acordando con los otros espacios-, se postula que tiene que tratarse “bachilleratos” para así dar una formación general, “*que sean productores de bienes simbólicos y así luego puedan elegir*” –en relación a futuras inserciones laborales- sostiene Marcos:

“(...) nosotros planteamos, con todas las orientaciones y con todos los otros bachilleratos, que... la pregunta era por qué un Bachillerato? Un Bachillerato, nosotros decíamos, porque la estructura de la sociedad está pensada para que los productores de bienes materiales al servicio de las clases dominantes sean los trabajadores, y los productores de bienes simbólicos la burguesía. Entonces decíamos que todo el mundo, en términos simbólicos, tiene el derecho de poder elegir y ser productores de bienes simbólicos, las clases dominadas también, por eso creamos Bachilleratos, nada más que por eso, por una cuestión puramente ideológica. Porque todos nos preguntan, por qué no ponen una escuela de oficio...” (Entrevista a Marcos, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

En marzo del año 2006, comienza a funcionar el “Bachi”, el tercero de la Ciudad de Buenos Aires y el primero en el marco de una organización territorial, ya que los otros creados en esta jurisdicción fueron en convenio con “fábricas recuperadas”. Desde los inicios se suman a las luchas que ya estaban encarando otros bachilleratos tanto de capital como de la provincia de Buenos Aires. Más allá de las demandas enunciadas, en el primero de los capítulos de esta Tesis, no se posicionan como lo hacen miembros de otras organizaciones que ven en esta actividad la posibilidad de cubrir los “baches” dejados por el Estado. Para ellos, reiteran, la propuesta educativa que llevan adelante es una acción más dentro de otras hechas en el pasado o que continúan en el presente:

“nosotros somos trabajadores comunitarios, (...) y ahora se dio la oportunidad, se dieron las condiciones y podemos poner una escuela. Pero pusimos una escuela como pudimos haber puesto... qué se yo, como pusimos una Comisión de Derechos Humanos en su momento, como pusimos un Centro de Investigación, (...) fundamos en plena dictadura el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos o la APDH” (Entrevista a Marcos, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Se podrían nombrar más tareas tales como el constante trabajo en torno a la cuestión de salud y hábitat en villa “Riachuelo”, las que encara el grupo de mujeres que trabajan problemáticas de género, las diversas iniciativas que se despliegan en el “Centro Cultural”, acciones desde la extensión universitaria o la reciente “mesa por la urbanización” de la villa. Partiendo del trabajo barrial que llevan desde hace años, se suma ahora el “Bachi” y así Marcos sigue diciendo:

“lo que nosotros vemos que se necesita, la demanda que se construye con el trabajo en el territorio y si podemos hacerlo lo hacemos. O sea, de la misma manera en que en este momento estamos llevando adelante el bachillerato, lo que pasa es que lleva un poco más de tiempo, es más complejo el bachillerato.” (Entrevista a Marcos, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”)

Esa complejidad, va a alcanzar también sus particularidades a partir de entrar en relaciones con el Estado. En un largo proceso, que va de las demandas al Estado y hasta “tomar la educación en sus manos” se insertan estas luchas por “la igualdad”. De manera que, la *educación*, en este caso al quedar ligada a la creación, el paso y la titulación a través de estas escuelas que persiguen la “oficialización” que otorga el Estado, continúa, renueva, profundiza y disputa procesos de *escolarización*.

Ante la búsqueda de “reconocimiento” y “oficialización” para este y otros bachilleratos, se hace necesaria la reconstrucción del proceso desarrollado en pos del reconocimiento del Estado, y qué fue generando en esta agrupación la necesidad de posicionarse y disputar permanentemente desde una situación subordinada.

2. 3. Primero la “gestión privada”, la creación de la asociación civil y el plan de estudios.

Para comenzar a funcionar –allá por el 2006- otra militante y docente del “Bachi”, Ana, relata que tuvieron que crear una asociación civil, y así tener personería jurídica como primer requisito para poder ser reconocidos como “Bachillerato Popular”, y en los inicios por la vía de la “gestión privada”:

“nosotros originalmente quisimos hacer un bachillerato en Derechos Humanos pero como teníamos que ir por privada y en privada sí te exigían..., no teníamos reconocimiento ni nada, sí te exigían un plan de estudio que vos tenías que anotar ahí, (...), lo único que teníamos a mano era el plan que estaban utilizando [nombra otro bachillerato popular] que era un plan de los CENS con orientación en Desarrollo de las Comunidades” (Entrevista a Ana, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Tomaron este plan de estudios, ya que como ella dice, lo que querían era comenzar cuanto antes: *“lo que nosotros queríamos era empezar (...) no teníamos nada, no sabíamos cómo era, (...) en marzo presentamos los papeles (...) total dijimos, tenemos 3 años”* (Entrevista a Ana, militante y docente del “Bachi”). Tenían 3 años para ver cómo se hacía un “bachillerato popular”: en ese período armaron materias y programas, para muchos significó dar clases, lograr un reconocimiento que les permitiera otorgar títulos oficiales a sus futuros egresados. A su vez, debieron alcanzar acuerdos y sostener conflictos con otros bachilleratos y al interior del “Bachi” –sea con otros militantes y docentes como con los que se suman en tanto estudiantes-.

Otra posibilidad si el reconocimiento demoraba, era que los estudiantes en lugar de terminar como egresados del “Bachi” lo hicieran bajo uno que ya tenía un reconocimiento provisorio y había posibilitado que otras organizaciones anotaran a sus estudiantes allí y, con esa estrategia, poder tener los títulos: *“Yo creo que la gente del barrio nunca... salvo en algún momento, pero nunca vio como peligro no tener el título, nosotros siempre fuimos sinceros, les dijimos: ‘no tenemos título, vamos a tener títulos oficiales pero estamos peleando por eso’.”* (Entrevista a Marcos, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Estas estrategias ya se habían planteado para las escuelas del MST en Brasil. R. Elisalde, uno de los impulsores de los “Bachilleratos Populares” desde el ámbito de la “CEIP” recupera documentos de aquel movimiento brasileño donde se sostiene: “es preciso poner en funcionamiento la escuela mientras se negocia su legalización”. (Elisalde, 2008: 82).

En el siguiente apartado, relato dónde se pone en funcionamiento el “Bachi” mientras negocian el “reconocimiento” y cómo luego llegan a un edificio del Estado.

2. 4. Dónde comienzan a funcionar y el nuevo lugar: la escuela estatal.

El “Bachi” comenzó a funcionar con unos pocos estudiantes en la “Comisión de Derechos Humanos” de la villa “Riachuelo”. Al año siguiente, en una casa alquilada ya que no entraban en la anterior y, para el ciclo 2008, al contar con una división de cada uno de los tres años pasan al edificio actual, que está a unas cuadras de la villa⁹⁷. En este establecimiento funciona una escuela primaria de “gestión estatal” y luego en el turno vespertino las clases de la primaria para adultos y del “Bachi”.

Al reflexionar sobre el otorgamiento del nuevo lugar que concede el Ministerio de Educación, Claudio comenta:

⁹⁷ Cabe recordar, como fue mencionado en el primer capítulo, que a partir de los reclamos y la negativa de los “Bachilleratos Populares” a permanecer dentro de la “gestión privada”, por la resolución N° 669 del 2008 algunos pasan a estar reconocidos y dependiendo de la Dirección General de Planeamiento Educativo de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica.

“no estaba tan mal porque nosotros desde el comienzo no queríamos funcionar, por lo que te comenté del gueto, no queríamos funcionar dentro del barrio, queríamos que salieran porque ya cruzar [nombra a la calle donde empieza la villa] implica ya... por un lado un esfuerzo, no un esfuerzo, una toma de voluntad digamos, una decisión voluntaria de querer salir y ese querer salir, quizás en los años '70 si otra fuera la situación, yo te diría 'sí, fortalezcamos la identidad villera y dale que va, porque el villero es lucha, es reclamo, es reivindicación y todo', esto desde los '90 ya no es así, si vos fortaleces la identidad villera estás fortaleciendo la cumbia villera, el pibe chorro y todas esas cosas viste, no estás fortaleciendo una identidad, al contrario, estás aislado y no tiene sentido. Ese es el análisis que hicimos del 2000 para acá, entonces preferimos que sea afuera. Y así que esto nos vino de lujo” (Entrevista a Claudio, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Si bien este nuevo espacio es valorado positivamente por estar fuera de la villa, es resaltada como negativa la pérdida de un espacio propio⁹⁸, ya que acá se deben adaptar a las normas de la escuela con la que conviven.

“(...) en realidad la estructura arquitectónica, la estructura edilicia no nos conforma a nosotros, no está pensado en cómo sería para nosotros, no, no... están el aula, están las ventanas, las rejas, el patio central, parece una cárcel (...). El guardia en la puerta y que te cierra la reja... es gente grande, si quiere viene y si no quiere no viene y no te va a venir a joder si quiere venir, sino no se anota. En el barrio, eso nos daba mucha más libertad, tenía también sus contras, pero estar en el barrio implicaba sentirte más en casa, tomar mate, una situación más comunitaria, más familiar inclusive. Se transformaba en un aula un espacio conocido, y no al revés, vos acá venís al aula, lo que tenés que hacer es desarmar el aula, poner los bancos en círculo. Estamos tratando de desarmar lo que ya está armado, allá era al revés, era algo que no era, no tenía apariencia de ser una escuela, pero para ellos tenía que ser una situación de escuela.” (Entrevista a Claudio, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Hasta acá, lo que hace a la conformación a la historia de las agrupaciones que conforman el “Bachi”, los ámbitos por lo que pasó y los primeros intercambios con el Estado. Lo que sigue, tiene que ver con la separación que ocurre al interior del grupo de militantes que lleva a la fractura del grupo. Estos conflictos determinan que como no podían conformar otro bachillerato, para “afuera” siguen

⁹⁸ Suelen señalar que en la escuela: “estamos de prestado”.

siendo el “Bachi”, pero por dentro la división lleva a crear una nueva “orientación” para ofrecer a los estudiantes.

2. 5. La separación en dos grupos y la nueva “orientación en “Derechos Humanos””.

Luego del trabajo conjunto a lo largo de tres años se produce en 2009 una división entre los militantes y docentes del “Bachi”. Esto se acentúa al año siguiente con la creación de una nueva “orientación en Derechos Humanos” que se suma a la originaria en “Desarrollo de las Comunidades”. Esta división, entre otras cuestiones, obedecería según Marcos a “lógicas de intervención” distintas de la labor militante:

“hay dos lógicas de intervención distintas, estas chicas [en referencia al otro grupo] vienen con una lógica más del movimiento estudiantil de la universidad, de venir del lugar del supuesto saber y nosotros tenemos la lógica de la organización territorial (...) se trabaja de cierta manera con la gente y ahí sí hay producción de conocimiento distinto. (...) ¿por qué están preocupadas tanto por la formación, la educación formal, la formalidad, la transmisión de conocimiento ¿no? Y los que venimos de esta lógica territorial no tenemos tanta... tanta preocupación por eso, sabemos que es importante porque sino no hubiéramos ido a la universidad pero... pero vemos que hay otro, que ahí hay otro, otra particularidad desde dónde construir, desde donde construir conocimiento y construir sociedad” (Entrevista a Marcos, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Estas ideas acerca de la vinculación del “Bachi” con la “militancia” siguen en las discusiones acerca de lo que esperan de los estudiantes:

“Yo les decía: “(...) qué sujeto militante, yo me conformo con que sea un buen tipo, que sea una buena mina (...) y después cada uno elegirá si quiere militar o no”, es muy... cada uno verá de acuerdo a las circunstancias, es muy complejo una elección de vida ¿no? (...) sí, claro que me encantaría que me acompañen, que se sumen a nuestras organizaciones, pero cuando vos buscas al sujeto militante y se te da una en cuarenta es una frustración muy grande y además no es justo, yo considero que no es justo siendo militante de toda la vida, no es justo, estás vulnerando la propia elección del otro” (Entrevista a Marcos, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Pero no es sólo esto. Por un lado, lo que esperan de los estudiantes con los que trabajan, y por otro, las relaciones a conformar con el Estado son planteados como los detonantes de la separación.

Para los de la orientación en “Derechos Humanos”, el trabajo apuntaría a la conformación de un “*sujeto autónomo*”, en el otro caso –señalando a los de “Desarrollo de las Comunidades”- de un “*sujeto trabajador*”:

“creo que una de las más importantes discusiones es la del sujeto... que sea un sujeto autónomo o un sujeto trabajador calificado...(...) yo no quiero formar trabajadores calificados, me parece que la educación popular tiene que servir para formar sujetos más libres, más autónomos, críticos, pensantes, que no tienen por qué ser después trabajadores más calificados, que esto le pueda servir en su vida cotidiana, para poder cambiar las relaciones, que tengan no sólo en su trabajo, en su casa también. Por eso a mí me parece tan importante también el tema de género, familia... también adentro, porque las relaciones injustas y desiguales también se dan adentro de la casa y en las relaciones fuera del trabajo.” (Entrevista a Ana, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Estas diferencias se van a presentar como una propuesta de “*educación para la autonomía*” y “*educación para el trabajo*”, que a su vez, se van a traducir en las relaciones con el Estado:

“nosotros, los que vamos por el lado de la autonomía tenemos un... algunos problemas en la articulación con el Estado. Sabemos que el Estado existe y por eso articulamos con el Estado y queremos gestión social, lo que no queremos es dependencia del Estado.” (Entrevista a Marcos, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

En el marco de las relaciones que se van estableciendo con el Estado y con los otros grupos, se movilizan y dinamizan las elecciones, y las separaciones Miriam, otra militante y docente del “Bachi” agrega en torno a estas diferencias y construcciones identitarias:

“en las relaciones con el Estado, fueron profundizándose, ellos quieren ser empleados del Estado y ahí es donde claramente se rompe el proyecto de autonomía... claramente ahí el Estado te dice qué tenés que hacer y punto, no hay mucha vuelta. Y también tiene que ver en cómo uno se define: como trabajador, como educador, como militante, como docente...” (Entrevista a Miriam, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Al otro sector –“Desarrollo de las Comunidades”- se le recrimina la alineación con la propuesta de la “Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares” (CEIP), que apunta a estar bajo el “estatuto docente”, definirse como “trabajadores de la educación”, planteando además la posibilidad de afiliarse a un sindicato:

Marcos: (...) *en el momento de la separación, el punto clave fue la discusión por el Estado. La educación para el trabajo o la educación para la autonomía, para la libertad.*

Inv.: *¿Y qué relación con el Estado querían tener los otros?*

Marcos: *“Y la misma que la CEIP, sí... ellos plantean lo de la CEIP, estatuto docente, alinearse a UTE⁹⁹”*

(Entrevista a Marcos, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Estos sucesos se viven como un cambio de las posiciones originarias que reunían a todos estos grupos en torno a la posibilidad de obtener la “gestión social”¹⁰⁰. Al interior del “Bachi”, si bien es clara la división en dos grupos, no todos los integrantes piensan lo mismo. Hay impulsores de estas diferencias, otros que siguen yendo a dar clases sin participar de estos debates, otros que dejan estos espacios a partir de las tensiones u otras opciones, nuevos que se suman y se van enterando.

Por parte de una de las líderes del otro sector del “Bachi”, Lucía, de la orientación en “Desarrollo de las Comunidades”, estas tensiones se expresan de la siguiente manera. Con respecto a la “calificación para el trabajo” aparecen en la discusión alternativas ligadas a proyectos de cooperativas o micro emprendimientos. No obstante, desde esta orientación aspiran a la posibilidad de inserción en empleos formales:

“más allá de nuestra intencionalidad política de que nos parecía que el proyecto aportaba a la formación militante de los vecinos del barrio, no podíamos dejar de desconocer que parte de lo que hacíamos tenía que ver con la calificación de la fuerza de trabajo. Una persona que pasa por un secundario tiene más posibilidades de insertarse en otro tipo de trabajo porque tiene un poco más de calificación. (...) para nosotros era importante pensar esa determinación que teníamos como escuela porque si lo reconocíamos, podíamos pensar como críticamente ese proceso de formación y para nosotros eso es central. Creo que por ahí lo que define nuestro bachillerato es que nosotros, además de asumir que estamos en un barrio con determinadas características, que es una villa y todo, pensamos que estamos trabajando con población que es parte de la clase trabajadora y que también nos parece interesante brindarle herramientas

⁹⁹ Unión de Trabajadores de la Educación. Es parte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), en el marco de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA).

¹⁰⁰ Aclarando posiciones con respecto a la cooperativa de educadores mencionada: “Desde la CEIP nos definimos como Trabajadores de la Educación, reivindicando los derechos como cualquier trabajador de la educación. Otro aspecto a destacar es el hecho de que los profesores trabajamos desde la militancia social, se entiende al trabajo docente como un trabajo más de militancia social, incluyendo nuestras prácticas cotidianas de militancia en este ámbito. No creemos en la separación de trabajo militante por un lado y trabajo docente por el otro.” (Alfieri y Lazaro, 2008). En una ponencia donde explicitan estas posiciones.

para la inserción crítica digamos, en los espacios de trabajo.” (Entrevista a Lucía, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Desarrollo de las Comunidades”).

Por otra parte, Lucía menciona una problemática también enunciada desde la otra orientación, pero que no fue planteada como una de las determinantes de la divisoria: el hecho de tener que poner “notas” a los estudiantes:

“Me parece que una de las cosas también tenía que ver... por ejemplo la discusión respecto de las notas, la... había un debate en torno a si nosotros con las notas no estábamos sumándonos a lo que es la educación tradicional y un poco lo que aparecía era también en relación, vinculado con la discusión anterior, es que en realidad las notas hoy por hoy son una forma digamos de, de... como de darle un... arbitrariamente por ahí, pero de darle como un cierre a un proceso de aprendizaje y que cuando nosotros decíamos “las notas a nosotros no nos importa” los estudiantes nos decían que les parecía totalmente injusto homologar a todos como si hubieran hecho el mismo proceso de aprendizaje. Entonces medio que... a nosotros nos parecía interesante incluso porque sí reconocíamos diferencias en esos procesos de aprendizajes y porque nosotros no poníamos una nota arbitraria, o sea, nosotros en general el 7, el 6, el 4, el 10, el 9, la idea era que no sea el número frío, seco y decidido en base a la arbitrariedad del docente digamos, sino que siempre se discutió que los estudiantes de entrada supieran cuáles eran los criterios bajo los cuales iban a ser evaluados, discutirlo colectivamente, generar procesos de autoevaluación (...).” (Entrevista a Lucía, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Desarrollo de las Comunidades”).

Ligada a la cuestión de “formación de militantes”, Lucía no recuerda que haya sido un tema de discusión:

“Yo no recuerdo que hayamos tenido como discusión o como debate... lo que sí nosotros en un primer momento pensábamos que era óptimo que se acerquen los compañeros que tenían como más actividad comunitaria en el barrio digamos, nos parecía que ese era como el sujeto que había que atrapar (...) el objetivo inicial fue eso, no sé si formar militantes pero sí formarlos desde una perspectiva crítica, incluso sí se había debatido que tampoco era la intención de que se formaran como militantes de nuestra organización, sino como un militante del barrio, del barrio y de un proyecto de cambio y eso... pero no... digamos, no ligados a un proyecto en particular.” (Entrevista a Lucía, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Desarrollo de las Comunidades”).

Y en torno al debate por la “relación con el Estado”, ella también lo conecta con la cuestión de desigualdad en materia educativa, pero en el marco de las “disputas dentro de la escuela pública” al igual que la postura que van a seguir bachilleratos de la “CEIP”, y algunos dentro de la “Coordinadora”:

“(…) hablando con el director de la primaria de esta escuela, nos decía que él veía que los chicos que terminaban la primaria apenas sabían leer y escribir, obviamente que no es un proceso consiente, pero de alguna manera es expresarse esta cuestión. La necesidad de contar con una enseñanza de calidad, con la posibilidad de terminar un estudio secundario en este caso, la posibilidad de seguir estudiando que no lo brindan las ofertas educativas a las que puede acceder la población del barrio. Entonces en ese caso era como también plantar en el Estado una alarma o un alerta sobre este punto. (...) en nuestra orientación, nosotros lo que vemos es que ahí hay una alianza que hacer con los sectores que dan la disputa dentro de la escuela pública, o sea, nosotros no lo vemos como que nosotros vamos por un camino y los docentes de la escuela pública van vendidos al Estado dominador, al Estado de la burguesía digamos.” (Entrevista a Lucía, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Desarrollo de las Comunidades”)

En el marco de la conformación de estos terrenos de disputa, aparecen otros agentes como los sindicatos, sumados a las relaciones históricas construidas en conjunto con otros actores como la escuela primaria, miembros del barrio, y la articulación de las demandas a partir del “Bachi”:

“Los sindicatos pelean por mejores condiciones de trabajo y al pelear por mejores condiciones de trabajo, es lo que posibilita que el docente pueda estar en mejores condiciones para dar una clase, pero si ese docente gana más plata pero no se problematiza su práctica pedagógica, el objetivo que tiene la educación y todo eso, le queda como una pata renga respecto de problematizar el tema de la calidad educativa. Y entonces nos parece que ahí hay un vínculo súper interesante para hacer reconociéndonos nosotros también como trabajadores de la educación y pudiendo dar el debate en conjunto con los sectores que están sindicalizados (...) O sea, no solamente las condiciones de trabajo, sino las condiciones de trabajo ligadas a qué proyecto pedagógico uno abona y en eso nos parece que una pata es la pata de los trabajadores que están en la educación pública y otra pata es la comunidad. Las dos intentamos canalizar por el lado del Foro Educativo que funcionó acá durante 2 años cuando estaba este director [ex director de la escuela primaria] (...) y se invitó tanto a personas de la

junta vecinal del barrio, referentes comunitarios y los... estaba UTE (...) (Entrevista a Lucía, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Desarrollo de las Comunidades”).

Con respecto a la “gestión social” en algún momento buscada por los miembros de la “CEIP”, aquí los de “Desarrollo de las Comunidades”, también se separan de esta posibilidad:

“la propuesta de la Dirección de Gestión Social en general nunca nos pareció muy atinada, como meternos dentro del Estado a tener como una Dirección que gestione los Bachilleratos Populares. Nos parecía que ahí sí terminábamos medio atrapados en la burocracia estatal y de alguna manera, con la posibilidad de cierta cooptación y que se desvirtúe la experiencia. (...) nosotros con respecto al tema de planes de estudio, no nos parece tan interesante la posibilidad de sentarnos a discutir con el Estado los planes de estudio, cuanto menos injerencia tenga en qué dictamos en nuestras materias, o sea... no porque el Estado no tenga que ver que la calidad sea óptima, pero no nos vamos a sentar con determinados gobiernos a pensar qué vamos a dar en las clases porque sabemos que no nos vamos a ponernos de acuerdo jamás en la vida.” (Entrevista a Lucía, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Desarrollo de las Comunidades”).

Por último, y en torno al planteo por el “reconocimiento estatal”:

Inv.: (...) *¿Por qué te parece que en estas instancias, al crear un espacio educativo, escolar, se requiere el reconocimiento estatal?*

Lucía: (...) *el Estado tiene que hacer lo que... no es cuestión de reemplazar lo que tiene que hacer el Estado y eso no implica que vos exijís que te reconozca como parte, sino que exijís que el Estado tenga un sentido que... hasta que haya otro tipo de Estado, otro tipo de sociedad, o sea, lo que uno pretende es que eso permita acumular, generar como otra correlación de fuerzas. (...) Vos peleas todo el tiempo en el marco... como decía Holloway: en contra y más allá del Estado, no?... no hay muchas posibilidades de decir “yo me abstraigo de eso que está ahí”, todo el tiempo lo vas a tener como confrontación (...) el reconocimiento, insisto, no como el reconocimiento de que me tengan que avalar, no es que yo pido que me reconozcan, me den la medallita o la palmadita en el hombro de que estoy haciendo las cosas bien o que me den un reconocimiento. Justamente es disputar el sentido de las prácticas y las relaciones sociales que se construyen al interior del Estado”* (Entrevista a Lucía, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Desarrollo de las Comunidades”).

Como fue apareciendo en estos relatos, otro ámbito de discusión y conflicto va a ser la “Coordinadora de Bachilleratos Populares”¹⁰¹. A esta agrupación de bachilleratos a partir de la separación de algunos y la creación de otros habría que agregar una más, la “Red de Bachilleratos Populares Comunitarios”.

3. LOS OTROS GRUPOS DE “BACHILLERATOS POPULARES”: ACERCAMIENTOS Y ALEJAMIENTOS DEL “BACHI”.

3. 1. La “Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha” y la “CEIP”.

Recuperando los argumentos anteriores, en el “Bachi” una agrupación quedará separada de la “CEIP” –“Derechos Humanos”-, mientras que la otra –“Desarrollo de las Comunidades” se acercará a su perspectiva.

En la historia de la creación de los “Bachilleratos Populares”, se van conformando nuevos espacios, que se reúnen en la “Inter-bachilleratos”, luego llamada “Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha” o sólo “Coordinadora”. Desde este ámbito se encauzaron varios reclamos en forma de marchas con cortes de calles y protestas como un “escrache” al Jefe de Gobierno, en pos del “reconocimiento” para poder dar títulos y la “oficialización” definitiva de estos espacios con docentes nombrados, salarios, etc.

Las tensiones en torno a las relaciones a mantener con el Estado, esto es cómo va a ser el “reconocimiento” o la “oficialización” y bajo qué derechos y obligaciones quedan limitados, van a ser determinantes para el abandono de personas y de bachilleratos de este espacio¹⁰². A su vez, se conformarán otras agrupaciones que reúnan a estas experiencias.

R. Elisalde, en una entrevista dada a una revista expone la postura de la “CEIP”, inscribiéndose en tradiciones distintas que las mencionadas para los miembros del “Bachi” de la orientación en “Derechos Humanos”: “La relación con el Estado, en principio, es como la que realizan muchas de las organizaciones populares hoy en nuestro país. El reclamo como trabajadores de la educación, la exigencia de salarios y, a la vez, de salarios dignos, forma parte del conjunto de reivindicaciones de la

¹⁰¹ Esta organización reúne a los bachilleratos intentando crear una posición común frente al Estado. Los avances y discusiones en este sentido adoptan sus particularidades en Ciudad o en Provincia de Bs. As. No obstante, son múltiples las disputas y los posicionamientos que llevaron a que muchos bachilleratos se fueran de este espacio, o se produjeran rupturas al interior de cada uno. Al ser la “CEIP” la que cuenta con varios bachilleratos, algunos opinan que su posicionamiento alcanza un mayor peso.

¹⁰² Como sugieren los miembros de la orientación en “Derechos Humanos” del “Bachi” las opiniones son hegemónicas por posiciones de la “CEIP”.

totalidad de los trabajadores de la educación. (...) Nosotros creemos que estas experiencias de educación popular no tienen que tener un tratamiento diferenciado como algunos proponen. Por ejemplo, el gobierno de Macri ha estado presionando a los bachilleratos populares por el salario, ofreciendo algo así como bolsas de dinero para que se distribuyan entre las organizaciones sociales, algo que nosotros rechazamos de fondo. Nosotros reclamamos salarios en las mismas condiciones y rechazamos cualquier forma de precarización de nuestra tarea docente. Y en esto nos encontramos en el mismo campo de unidad de acción con el conjunto de los trabajadores de la educación. Por eso impulsamos la sindicalización. Este es un tema para nosotros central porque es pensar el terreno de la educación popular en clave de trabajadores de la educación con un doble sentido: no es una reivindicación en términos de lo estrictamente reivindicativo salarial sino desde un criterio de clase. Es allí donde nosotros planteamos la unidad con el conjunto de la clase. De otro modo, tendríamos que pensar una especie de categoría aparte, que sería algo así como el “militante educador popular” que no recibe salario. Los bachilleratos populares, cuando emergieron, fueron parte de un proceso que tenía una larga lucha detrás, la lucha de los trabajadores de la educación y de sus propios sindicatos. De modo que nosotros debemos articular con esa lucha. No somos una experiencia autónoma de esa tradición de lucha, con una categoría social o de sujeto diferenciada. (...) El camino debe ser la sindicalización y la articulación con el conjunto de la lucha docente. Estaríamos fragmentando si dijéramos que no somos docentes sino otra cosa. De modo que al Estado le reclamamos lo mismo que le reclama la escuela pública. Le reclamamos salarios dignos, presupuesto, en definitiva, le reclamamos por esos fondos que deben tener un carácter claramente público. Pero, además, no caemos en el esencialismo estatal, que es esencializar la lógica capitalista del Estado. En este punto reivindicamos la larga tradición de los trabajadores de disputar a la lógica del capital en el campo educativo e impulsar experiencias desde una perspectiva de clase.” (El aroma, 2011).

De este modo, enmarcados en las luchas de los “trabajadores de la educación” –en otra tradición a la expuesta por miembros del “Bachi” de “Derechos Humanos”-, los bachilleratos de la “CEIP” van a proponer una impronta que repercutirá en las experiencias cotidianas tanto de los sujetos como colectivos, generando tensiones, rupturas y nuevos agrupamientos en torno a las relaciones con el Estado.

Entrevistando a otra de las impulsoras de la “CEIP”, presenta a la organización como: *“nosotros somos Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares, hay Bachilleratos, el Bachillerato se despliega en lo territorial pero nuestro campo es la educación, somos una organización social que nuestro campo es el proyecto pedagógico educativo.”* (Entrevista a militante y docente de la “CEIP”).

Luego pasa a relatar la historia de los reclamos y sus estrategias en torno a las tres jurisdicciones en que se juegan los destinos por el “reconocimiento” de los bachilleratos:

“en Provincia [en referencia a Provincia de Buenos Aires] la interpelación al Estado la reponemos de manera continua y entre ellos hay situaciones hasta veces de diálogo e intercambio de las experiencias, te digo porque es interesante... primero, porque nuestra disputa siempre fue en principio a Nación en general, como para que el Ministerio de Nación pueda dar cuenta tanto en Capital como en Provincia a nivel presiones políticas, obviamente que no es lo mismo meter presión en Capital que a Provincia de Buenos Aires pero las... los antecedentes, nuestros avances, muchas veces lo que logramos en un espacio lo reponemos luego en la disputa a las otras jurisdicciones (...)” (Entrevista a militante y docente de la “CEIP”).

Las demandas siempre se establecieron en pos de que estas propuestas entraran como parte del “sistema educativo”, no obstante reflexiona sobre estos supuestos “adentro” y “afuera”:

“(...) los planteos son dentro del sistema pero la concepción dentro del sistema no anula la concepción de la práctica, la concepción de la educación popular que es trascender los límites del adentro y el afuera. Nosotros lo que planteamos es bueno, el sistema educativo es territorio del Estado con su historicidad y con sus campos de disputa, los recursos pedagógicos en disputa hasta que expresan los momentos de mayor democratización, reformas ¿no? Pero el sistema educativo lo entendemos en ese punto como un territorio del Estado, nosotros decimos bueno, la idea es desterritorializar la lógica del sistema educativo, cuando hablamos de desterritorialización decimos bueno, interpelar el adentro y el afuera, el saber no está solo adentro, el saber no es lo que la escuela define lo que es el saber ¿no? El saber está también y es, está en las organizaciones sociales, están en las luchas, está en la organización, está en los movimientos sociales...” (Entrevista a militante y docente de la “CEIP”).

De modo que esto involucraría otra dimensión de la relación con el Estado, que implique la discusión de proyectos pedagógicos, pero aún no estarían dadas las condiciones ya que la lucha pasa primero por el “reconocimiento” estatal:

“Desde allí lo que planteamos es bueno, cómo trascender esos límites que te plantea el sistema, en este punto el Estado, del adentro y el afuera, entonces desde allí interpelamos al Estado planteando una Educación Pública y Popular, para nosotros una Educación Pública y Popular significa justamente la participación, la democratización del sistema educativo desde la

organización y con todo lo que eso signifique, (...) nuestra intención es poder ampliar justamente los mecanismos de democratización y bueno, disputemos el proyecto pedagógico, generemos espacios, qué se yo... proyectos populares donde, desde los funcionarios, donde las organizaciones sociales, la comunidad organizada puedan dar cuenta de qué, cómo, dónde, de qué formación, de aquellos docentes... este tema es el tema más complejo porque esa es otra dimensión de la relación con el Estado...”

“(...) cuando te digo alternativa no es por fuera sino que vamos a alternizar al sistema por dentro. Todo ello es lo más complejo hoy, lo más difícil porque al estar en una situación todo el tiempo de lucha y de demanda al Estado, porque querés reconocimiento y demás, te descentran de poder concentrarte en el desarrollo de los proyectos pedagógicos.” (Entrevista a militante y docente de la “CEIP”).

La inclusión por la vía de la “gestión privada” no era lo que se buscaba, por el contrario, desde la inserción en la “gestión estatal” se perseguía el ingreso al área de Adultos, inscribiéndose en otras historias y trayectorias ligadas a este nivel:

“Nosotros estuvimos un tiempo [en gestión privada], centralmente por la situación de la posibilidad de la acreditación del título pero para lo que era desplegarlos con nuestros proyectos teníamos un recorte también que era el de gestión privada, con su lógica empresarial hacia adentro y además con una burocracia, con funcionarios, que daba cuenta de esa realidad ¿no?, que estaban laburando con sectores empresariales. Entonces no podía dar cuenta de nuestra realidad y desde allí interpelamos para salir de gestión privada, nosotros queríamos estar, en el caso de nuestra organización fundamentalmente, venimos peleando, (...) por entrar a Dirección de Adultos, para nosotros es central que se recupere esa historicidad e instancias de luchas y democratización junto a las experiencias de los sindicatos, de convenios con los sindicatos donde hay autogestión docente, desde convenios con organizaciones sociales, con distintas cosas... Entonces para nosotros es fundamental entrar allí recuperando esta historicidad, que sé yo, todos los proyectos de la CREAR, todos estos espacios, de la DINEA (...)” (Entrevista a militante y docente de la “CEIP”).

La “Coordinadora de Bachilleratos Populares” comenzó hace algunos años, cuando hacían los trabajos de mapeo en los barrios para ver dónde impulsaban los bachilleratos con la “CEIP” y se

encontraban con organizaciones sociales para difundir la propuesta. Con el tiempo, y frente las demandas al Estado fue cambiando esta impronta:

“hoy es un espacio gremial, de lucha, (...) en su momento tenía también otro sentido, que era fuertemente formativo, armábamos los talleres y de replicar las experiencias de aquellos bachilleratos que ya estaban. Entonces era más... los talleres de formación y participaban los compañeros nuevos que querían abrir, hoy también se hace eso, se acompaña con talleres de formación pero ese espacio, que empezó allí y que hoy se transformó en la Coordinadora (...) pero la Coordinadora es un espacio gremial de lucha, donde acordamos puntos gremiales, salario... Alrededor de eso hay varias discusiones, seguramente te lo van a decir los otros compañeros pero hasta ahora salimos unificadamente...”

(Entrevista a militante y docente de la “CEIP”).

Por último, reflexiona en torno a lo que llama “hibridación política” y que se traduce en las “concepciones sobre el Estado”. Hace referencia a los cambios por parte de los sujetos pasando de una agrupación a otra y de las transformaciones de las organizaciones.

“Eso me llama a mí mucho la atención, porque... digo, no porque los compañeros no puedan cambiar sus prácticas y transformarse, sino cómo aparecen las discusiones alrededor de algunos temas, donde aparece también un pastiche y entonces... lo hay también en las otras organizaciones, nos pasa a muchas organizaciones también, pero yo creo que son los nuevos tiempos de militancia, que han tenido... que tienen mucho de lo bueno y de lo nuevo emergente, como también de una fragmentación fuerte política e histórica también que está presente.”

(Entrevista a militante y docente de la “CEIP”).

Así me entero de otra agrupación ligada a corrientes cercanas al gobierno nacional con varios bachilleratos en Provincia de Buenos Aires, y que se están desarrollando también en Capital. Éstos a partir de la discusión por la resolución 125 entablada en términos de disputas entre “el campo” y “el gobierno” se separan de la “Coordinadora”. De ahí que se resalta que lo que aglutina a las distintas organizaciones es la “educación”.

“porque es un espacio muy amplio político, vos fijate todas las organizaciones que conviven [enumera organizaciones de muy distinto origen, trayectoria y proyección] es un arco, en este punto, muy amplio y acá está lo interesante, cómo organizaciones donde es muy difícil que algún otro campo puedan articularse, llevan años, más allá de que se vayan yendo, se vayan recomponiendo relaciones y que está bien que suceda y espacios nuevos que se van armando en

función de las posiciones, el hecho educativo, la educación articula.” (Entrevista a militante y docente de la “CEIP”).

En este pensarse a partir de la “educación” son insoslayables las demandas frente a la posición que sustenta el Estado. De este modo, la “Red” también surge a partir de diferenciarse de la “Coordinadora” por sus acercamientos al Estado.

3. 2. “Red de Bachilleratos Populares Comunitarios”

Formalizando la separación del espacio de la “Coordinadora”, en 2010 se crea esta “Red”. Sin formar parte, la “orientación en Derechos Humanos”, quedó más cercana a estas posiciones que a las intenciones de la “CEIP” y de la “Coordinadora”.

La “Red de Bachilleratos Populares”, está conformada por 6 bachilleratos, todos se encuentran en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, y uno de ellos muy cerca del “Bachi”, al que me acerqué para conocer la experiencia y entrevistar a algunos de sus militantes y docentes.

En la página web que poseen, sintetizan las disputas y posicionamiento frente al Estado (bajo el título “Vínculo con el Estado”) y critican el camino seguido por la “Coordinadora” –ámbito donde se desarrollan los bachilleratos de la “CEIP”: “Queremos que quienes atraviesen los bachilleratos populares reciban un título o certificado oficial, es decir, que cuenten con las mismas acreditaciones que un bachillerato estatal. A pesar de que mediante la lucha muchos bachilleratos hemos logrado otorgar títulos oficiales, aún hay bachilleratos populares nucleados en la Red que no tienen esa posibilidad y ese es uno de nuestros reclamos principales. El problema surge cuando desde el Estado se pretende que para seguir otorgando títulos oficiales nos transformemos en un bachillerato estatal (o privado), intención que se manifiesta con el contenido de los diferentes instrumentos legales con los que pretenden regular el funcionamiento de nuestros espacios educativos. De ahí que volvamos una y otra vez sobre la autonomía y la identidad de nuestros proyectos, cuestiones que no estamos dispuestxs a negociar ni a entregar. No vemos viable el camino emprendido por los bachilleratos agrupados en la “Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha” ensayando una “escuela pública popular”, ni creemos que la lucha por los salarios deba ser lo que nos haga perder el proyecto radical en la carrera, un proyecto colectivo que se construye día a día, con esfuerzo, dificultad, amor, alegría y desde el barrio. Antes que la fundación de escuelas o la creación de fuentes laborales para docentes (y/o la

militancia en sindicatos docentes), la construcción de este proyecto crítico y emancipador es nuestro anhelo, la síntesis de nuestros deseos.”¹⁰³

En relación a estos reclamos por el “reconocimiento” por parte del Ministerio de Educación de la Ciudad, y la posibilidad de otorgar título, realizaron “marchas” y “clases públicas” frente al Ministerio. Al indagar sobre estas cuestiones en una entrevista a militantes y docentes de uno de estos bachilleratos sostienen: “*básicamente nosotros lo único que queremos de relación son los títulos y bueno, estamos como en esa búsqueda ahora.*” (Entrevista a Gastón, Mariela y Ale, militantes y docentes de un bachillerato de la Red).

La organización que lleva adelante este bachillerato mantiene una relación con el Estado desde hace varios años a partir de la creación de un “jardín comunitario”, esta experiencia es clave para entender sus actuales posiciones:

Mariela: *El Estado básicamente lo que quiere es regular y normalizar, normativizar...*

Inv.: (...) *yo lo que tengo entendido es que la propuesta es que pasen a la Dirección de Adultos y Adolescentes, (...) después lo que viene es ver quiénes son los docentes, si pueden o no dar clases, cómo nombrar nuevos docentes, los salarios y todo eso...*

Mariela: *Exacto, con todo eso es que no estamos de acuerdo...*

Inv.: *¿Nada? ¿Ustedes no quieren ni pertenecer a gestión estatal?*

Mariela: *En realidad no, nosotros no... no es eso, todavía estamos viendo qué es lo que podríamos hacer, dadas las condiciones que nos dan digamos, pero lo fundamental me parece que es la cuestión del salario, eso me parece que es lo fundamental, eso junto con el... digamos, el control de los contenidos, de las asistencias incluso y el de la selección docente. Ese es un punto fuerte también, en la propuesta es un poco que el Estado vea que... por Junta vea que el docente que postula sea idóneo o idónea...*

Inv.: *Y eso lo plantean ustedes porque ya vieron este problema acá... no sé, yo tengo entendido que en los Jardines, los maestros lo pone el Estado ¿no?*

Mariela: *Exacto...*

Inv.: *No son de ustedes, como ustedes en el Bachillerato...*

Mariela: *Exacto, claro, de esa experiencia sacamos de que en realidad por más buena voluntad que tengan los docentes que vengan por concurso, son personas que no conocen el proyecto, que tienen intención de tener un trabajo asalariado y punto, y nosotros nos estamos pensando como militantes y como trabajadores pero en un sentido más amplio de la palabra, no como*

¹⁰³ En línea en: <http://www.redbachispopulares.com.ar/index.html>

trabajadores en el sentido capitalista de “trabajo por hora y me pagan estas horas”, sino como un trabajo que aporte algo a la sociedad, en ese sentido. Entonces, nosotros pasamos acá en el bachillerato muchas más horas de las horas que damos clase y eso no... no puede estar regulado por un sueldo, tampoco es la idea y cortar nuestro trabajo acá, en el bachillerato de acuerdo a las horas que nos pagan por ejemplo, eso es lo fuerte. Y bueno, en los jardines pasaba justamente esto, en los jardines la mayoría de los docentes eran todos así...

Inv.: Claro, viene, da la clase... está el ratito y se va...

Mariela: Claro, en el verano también...

Inv.: No participa de otras instancias...

Mariela: Exacto... nosotros funcionamos como asamblea, en asamblea básicamente, entonces los que vienen a trabajar no vienen...

Inv.: No vienen a la asamblea...

L: Claro, a partir de estas experiencias, que sabemos que esto empieza a erosionar el proyecto y nosotros queremos ir para adelante, no para atrás...

(Entrevista a Gastón, Mariela y Ale, militantes y docentes de un bachillerato de la Red).

Sostener estas posiciones, según sus testimonios, se vuelve cada vez más difícil por la posibilidad de que un grupo de bachilleratos de la “Coordinadora” firme para ingresar al “Área del Adulto y del Adolescente” de la “gestión estatal”. Las presiones de parte de funcionarios del ministerio apuntan a la regular por la misma vía a todas las experiencias, dejando aisladas a las que no acuerden. Dice Gastón: *“se había planteado un (...) “estás o no estás”, “no se te reconoce el título” (...) sabemos que esa no es la vía, la otra mirada, no vamos por ahí así que, dentro de lo que queremos hacer, estamos viendo cómo lo podemos sostener, pero sí, está re duro, es verdad.”* (Entrevista a Gastón, Mariela y Ale, militantes y docentes de un bachillerato de la Red).

Cómo ya se mostró, la relación con el Estado a través del pedido del otorgamiento de títulos, conlleva múltiples condicionamientos que no estarían dispuestos a conceder. Entonces se vuelve relevante la articulación de los títulos con los deseos o necesidades de los estudiantes y la vinculación con el desarrollo laboral:

Inv.: (...) ustedes plantearon primero el tema de los títulos. Que pasaría por ahí, más que nada, la relación con el Estado, en que firme los títulos... ¿Por qué les parece importante esa cuestión?

Gastón: Yo creo que todos tenemos, más o menos, la misma postura de que debería no ser importante un título si no el conocimiento adquirido y el individuo y su trayectoria y demás.

Pero lamentablemente para la inserción laboral, para hacer un curriculum, es requisito para entrar prácticamente en cualquier laburo, como todos sabemos, un título...

Mariela: Como un permiso para trabajar...

Gastón: Claro...

Ale: Y además digamos que también en realidad el estudiante creo que tiene esa necesidad, entonces si uno también como educador popular se plantea también ir por las necesidades del estudiante digamos, no tiene sentido tampoco decir “mis ideales son estos” y voy en contra del interés del estudiante, sería algo ridículo me parece a mí también...

Mariela: Sí, el punto me parece que no es como el objetivo...

Ale: Sí, pero el tema es que eso no era lo central pero quitar eso, ponerlo de lado sería también algo de ir en contra...

Gastón: Sí, porque está planteado... el título como una vía hacia otra cosa, si el título no fuese ese puente la cuestión cambiaría, el tema es que inevitablemente ese es el puente...

Ale: Pero eso es así, objetivamente...

Gastón: Objetivamente es así, con lo cual estamos totalmente de acuerdo con que necesitamos de esos títulos...

Inv.: Claro... y este año cómo van a hacer, con los que egresan ahora... ¿les firman los títulos?

Mariela: Sí, sí, incluso... bueno, desde que tenemos el reconocimiento, nunca hubo una duda digamos, ya ahora, en diciembre creo que los estamos llevando...

Gastón: En la última reunión nos plantearon básicamente que los que ya estaban digamos inscriptos y demás, terminaban, tenían el título y todo, los que empezaban el año que viene no.

(Entrevista a Gastón, Mariela y Ale, militantes y docentes de un bachillerato de la Red).

4. REFLEXIONES SOBRE EL CAPÍTULO 3.

En este capítulo, a partir de un posicionamiento en torno a la desigualdad social y educativa, procuré contextualizar la villa “Riachuelo” y la vinculación de los militantes con este espacio y sus problemáticas –entre ellas las escolares-. De este modo, intenté mostrar que estas relaciones son históricas y que la creación de un “Bachillerato Popular” no se desencadena automáticamente a partir de determinados procesos de empobrecimiento y aparente “retiro” del Estado.

Como se empezó a ver aquí, el camino recorrido por diferentes agrupaciones da cuenta de cómo se fueron conformando estas escuelas a partir de las tradiciones, experiencias y aprendizajes de los sujetos y colectivos sociales. En el caso del “Bachi”, ya sea desde los reclamos ante la falta de escuelas, pasando por la cotidianeidad del espacio donde se desenvuelve actualmente, como las representaciones de los militantes y docentes en torno a los sujetos que esperan formar, todas estas cuestiones hablan de un espacio intrínsecamente ligado a lo estatal.

De esta manera, sin considerar un Estado netamente ausente, se puede pensar por el contrario, que esta búsqueda de “reconocimiento” y “oficialización” demandada al Estado, a la vez, involucra a los sujetos y a las organizaciones que desarrollan “Bachillerato Populares” en otras lógicas. Estas apelaciones, se dan en un contexto de redefiniciones por parte del Estado de sus modos de intervención social, y con ellas incide sobre los modos de acción colectiva de los movimientos (Manzano, 2004).

Estas organizaciones también incidirán en las formas de regulación e inclusión estatales, de modo que, en el próximo capítulo, la intención será reconstruir estos procesos a partir del punto de vista y experiencias de los protagonistas del “Bachi”, incluyendo en estos sucesos, las presencias activas del Estado. Lo que pretendo es mostrar la complejidad y el dinamismo de las relaciones que se van conformando, y así, que los posicionamientos no son permanentemente estancos y opuestos –ya sea en relación al bachillerato como al Estado- como frecuentemente lo presenta la literatura sobre el tema.

Aprendiendo a hacer escuelas: las relaciones con el Estado en la cotidianeidad del armado del “Bachi”

El verano se siente cada vez más en Buenos Aires. Termina diciembre, ya finalizaron las clases, pero las actividades en torno al bachillerato aún no. En una esquina de la avenida cercana a la escuela, están esperando los nuevos integrantes que se sumarán el año que viene para dar clases en el “Bachi”. Cuando llega el resto de los docentes nos encaminamos hacia la “Comisión de Derechos Humanos” que queda dentro de la villa.

Dejando atrás cuadras con largos paredones de fábricas o galpones, prácticamente deshabitadas, se abre un espacio con casas más chicas, algunas sin revoque, otras pintadas de vivos colores, separadas por pasillos angostos. La calle por la que entramos a la “Riachuelo” está llena de gente. Algunos sentados en la vereda tomando mate o tereré, se multiplican los chicos jugando. Compramos unas gaseosas en el supermercado. Una chica del barrio viene corriendo a saludar *“los veía de lejos, y por la ropa y los colores, me di cuenta que no era gente de acá”*. Antes de ingresar por un pasillo saludamos a una de las estudiantes de primero sentada con su silla en la vereda.

Al llegar a la “Comisión” una mujer egresada este año esperaba a Ana (militante y docente del “Bachi”). Ella, le da el certificado de estudios terminados para presentar en el “Centro de Salud” en el que trabaja la señora. En la reunión se cuenta un poco de la historia del lugar, las características de la gente, el trabajo de la “Comisión”, las demandas educativas al Estado, cómo surgió el “Bachi”, a lo que se suman las expectativas y preguntas de los nuevos integrantes.

No salimos por el mismo lugar que por donde llegamos: Claudio nos saca *“pasilleano”* (dice Sebastián). Tomamos varios “pasillos”, unos más angostos otros más anchos, no fue un largo recorrido pero logró desorientarme. Habíamos atravesado lo que sería la manzana y salimos por la calle de atrás. Las casas son de material y muchas a medio terminar, aunque otras se ven muy pintadas y arregladas, hasta sobresale una que techó su parte del pasillo. La gente sale a sus pequeños patios delanteros o a las veredas como buscando un poco de fresco, muchos detrás de las rejas que se erigen en las casas a modo de protección, los más chicos juegan despreocupados. Unas motos a toda velocidad nos obligan a correrlos. Claudio (militante y docente del “Bachi”) que vivió en el barrio saluda a antiguos vecinos, va identificando y contando sobre distintas organizaciones y a qué se dedican: comedor de tal, centro cultural, la parroquia... Llegamos a la esquina, varios grupitos de jóvenes nos miran y luego siguen

conversando, otros juegan a la pelota. Detenidos frente al Centro de Salud, Claudio cuenta sobre este lugar: “Comenzó como salita y luego se lo apropió el Estado. Acá es así, empiezan como iniciativas de la gente del barrio y luego termina apropiándose el Estado.”

(Registro de campo, reunión de militantes y docentes en la “Comisión de DDHH” de villa “Riachuelo”)

En el primer capítulo de esta Tesis, daba cuenta de las tensiones, las demandas, las “marchas”, y resoluciones ministeriales que se fueron dando en los años previos a este trabajo de campo. A partir de los conflictos, las negociaciones y los acuerdos, se dictan las resoluciones analizadas. Así, se podría concluir que no sólo desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, sino también desde la conjunción de distintos “Bachilleratos Populares” fueron encontrando un recorrido posible de estas iniciativas. Sin embargo, allí no se mostraban las realizaciones cotidianas ya sea en los bachilleratos, como en otros espacios donde se despliegan las actividades de los grupos militantes. El análisis que propone este último capítulo, intenta abordar aquellas cuestiones pendientes.

Tomados en su conjunto, y si se pudiera hablar de “movimiento de Bachilleratos Populares”, lejos de conformar un bloque homogéneo, hay allí una diversidad de organizaciones con mayor o menor profundidad histórica de militancia, reuniendo a distintos movimientos, frentes, centrales de trabajadores, cooperativas, agrupaciones estudiantiles universitarias, etc. En las que, a su vez, el bachillerato puede coincidir o en ocasiones entrar en conflicto con la organización mayor al interior de la cual se desarrolla esta experiencia.

En relación a la “gestión” de los “Bachilleratos Populares” negociada con el Estado, en sus inicios queda limitado el campo de disputas a las formas de clasificación vigentes en torno a las posibilidades: *estatal*, o *privada*. No obstante, desde las organizaciones con las luchas y resistencias, estuvo el intento de un nuevo camino por la vía de la “*gestión social*”. Las demandas convergentes de distintas organizaciones que llevan adelante “Bachilleratos Populares” en torno a la “oficialización” de estos espacios, implicó la conformación de un campo de disputa no sólo definido desde las políticas estatales, sino también y fundamentalmente, desde las expectativas de los docentes y militantes de las agrupaciones.

Desde el marco teórico del que parto, el Estado se constituye como forma política de las relaciones sociales de producción capitalista, que se despliega en formas culturales rutinarias, rituales de mando y regulación moral (Corrigan y Sayer, 2007), implica un conjunto de prácticas, procesos y sus efectos más allá de las agencias gubernamentales (Trouillot, 2001), y conforma entramados

institucionales y organizacionales que dan cuenta de continuos procesos de negociación, disputa y acuerdos entre complejos específicos de actores (Barragán y Wanderley, 2009).

Para documentar estos procesos, la perspectiva etnográfica permite visualizar las prácticas cotidianas, las luchas políticas, las articulaciones discursivas, el posicionamiento y reposicionamiento de diferentes sectores sociales y sobre todo, los efectos no previstos que entretejen la construcción del orden estatal. Como sostienen Barragán y Wanderley, posibilita “comprender que los procesos desde “arriba” son puestos en práctica en vinculación con los procesos desde el “medio” y desde “abajo”.” (Barragán y Wanderley, 2009: 23).

Das y Poole (2008) identifican tres formas en las que los *márgenes* del Estado pueden ser pensados. En primer lugar, como las periferias o territorios en los que el estado aún debe penetrar intentando vincular a los sujetos al estado y a sus leyes (Das y Poole, 2008: 25). En este sentido, di cuenta anteriormente –y también lo haré en este capítulo- la manera en que se articulan las demandas y diferentes posiciones de bachilleratos con las propuestas del Estado para moldear a estas iniciativas. En segundo lugar, los *márgenes* como “espacios, formas y prácticas a través de las cuales el estado está constantemente siendo experimentado y deconstruido mediante la ilegibilidad de sus propias prácticas, documentos y palabras.” (Das y Poole, 2008: 25). En los acontecimientos que en la 3ra parte de este capítulo describo, pondré el énfasis en explicitar las interacciones de las personas con el estado y con los documentos estatales. Finalmente, como “el espacio *entre* los cuerpos, la ley y la disciplina” (Das y Poole, 2008: 25), ya que como intento analizar en la primera parte de este capítulo, el poder estatal, también es ejercido sobre los cuerpos “normalizando” la ejecución de actividades del orden de “lo escolar”.

Desde este posicionamiento, es interesante dar cuenta de la cotidianeidad de las discusiones y la toma de decisiones desde uno de los “Bachilleratos Populares”, focalizando a la vez en la relación con los demás y al interior de la propia organización. Reconstruyendo estos procesos a partir del punto de vista de los protagonistas del “Bachi”, analizando en estos sucesos las activas presencias del Estado. De esta manera, los actores de esta trama de relaciones no sólo son las personas que llevan adelante el “Bachi” y los distintos representantes del Ministerio de Educación, también están los conflictos internos con la otra orientación, las disputas y alianzas con demás “Bachilleratos Populares”, el sindicato, los estudiantes del propio “Bachi”, y los elementos materiales y simbólicos del orden de “lo escolar” que atraviesan a las relaciones interviniendo en el ámbito del bachillerato.

A lo largo de las páginas que siguen, se describen acontecimientos registrados en reuniones plenarias, entrevistas, observaciones de clases y “asambleas” del “Bachi”. Estas *situaciones sociales*

(Gluckman, [1940] 2003)¹⁰⁴ fueron elegidas de mis cuadernos de campo –pudiendo haber seleccionado otras- ya que no sólo ilustran sino que permiten construir los argumentos que expongo.

1. “LO ESCOLAR”: LAS PRESENCIAS DEL ESTADO EN LA CONSTRUCCIÓN COTIDIANA DEL “BACHI”.

Un antecedente en mostrar las presencias del Estado en la cotidianeidad de las instituciones escolares es la tesis de L. Petrelli (2011), en el ámbito de la conformación de escuelas en tanto cooperativas. Al igual que en aquella investigación, para los “Bachilleratos Populares”, desde el momento en que diversas organizaciones decidieron emprender el camino de conformar experiencias educativas y reclamar al Estado ya sea por los títulos, salarios de los docentes y otras demandas en términos de “reconocimiento” y “oficialización” de estos espacios, quedaron ligados al mismo tiempo a las exigencias u obligaciones emanadas desde el propio Estado. En paralelo, se formulan intersticios para negociar, resistir o demorar algunas de estas “obligaciones”, que no sólo provienen de los “usos” que propone el Estado, sino que muchas veces son demandadas por los estudiantes con los que trabajan.

1. 1. La “documentación escolar”, las imposiciones estatales y los conflictos internos.

A partir de ver que varios miembros del “Bachi” se juntaban en el “Centro Cultural”, y que desarrollaban allí sus tareas laborales y de militancia para luego ir a dar clase al bachillerato, comencé a pasar por aquel lugar y así poder hacer entrevistas, conversar sobre las distintas reuniones que mantenían y presenciar otras actividades que desplegaban, centralmente las que tenían que ver con el “Bachi”.

Una de las primeras entrevistas en el “Centro Cultural”, fue con Victoria –militante y docente del “Bachi”-. Cuando llegué, estaba muy concentrada pasando los estudiantes “ausentes” a sus clases. De las listas y anotaciones que tenía, las pasaba a los mismos “*Registros de Inasistencias*” que usan en todas las escuelas. Me decía que yo le preguntara lo que quisiera pero que tenía que pasar esto, así transcurrió toda la entrevista. Cada tanto, ante alguna duda le preguntaba a Sebastián –otro de los miembros del “Bachi”, que estaba en la otra habitación y trabajando con la computadora, también

¹⁰⁴ “Las situaciones sociales son gran parte del material crudo del antropólogo. Son los acontecimientos que observa y a partir de los cuales y de sus interrelaciones en una sociedad particular abstrae la estructura social, las relaciones, las instituciones, etc., de dicha sociedad. Por medio de ellos y de nuevas situaciones debe comprobar la validez de sus generalizaciones.” (Gluckman, 2003: 2).

pasaba las faltas a una planilla en formato digital. Según Victoria, esto lo hacían ya que “*podría pasar alguien a revisar, a partir del Registro*” (Entrevista a Victoria, militante y docente del “Bachi”).

Esta y otras tareas “escolares” se fueron conformando a lo largo del andar de los bachilleratos, pero sobre todo, establecidas con claridad a partir del punto 13 del “*Registro de Bachilleratos Populares*” de inicios de 2010: “13. Detalle de la Documentación Escolar Reglamentaria (Registro General de Calificaciones o Libro Matriz, Registro Anual de Calificaciones o Libro Calificador, Libro de Actas de Exámenes, Actas Volantes y Actas de Desaprobación de Exámenes, Libro de Temas de Clases o Libro de Aula (Temario), Registros de Asistencia de Alumnos y del Personal, Libro de Actas de Reuniones del Personal, Carpeta con los legajos de cada uno de los docentes, Legajo Escolar y toda otra documentación referida a Calificaciones, Asistencia y Pases de Alumnos, de conformidad con la normativa vigente.” (Resolución N° 279/10).

Las reuniones plenarios del grupo de la orientación en “Derechos Humanos” siempre se realizaron en el “Centro Cultural”. Al finalizar el primer encuentro al que asisto, ante la incorporación de nuevas docentes que se sumaban al trabajo en el bachillerato, Ana les recuerda: “*no se olviden de traer curriculum o certificados de materias aprobadas y DNI para presentar en el Ministerio*” (Registro de 1ra reunión en el “Centro Cultural”).

Otra de las tareas en el marco de las relaciones construidas con el Estado, tiene que ver con las solicitudes de “*Becas*” para los estudiantes¹⁰⁵. A partir de haber conseguido este beneficio, la obtención del recurso no siempre se da de forma satisfactoria, pero casi todos los estudiantes que la pidieron en 2010 obtuvieron este aporte. Mientras está por comenzar una clase en 1er año, interrumpe Ana quien es la encargada de presentar en el ministerio las solicitudes: “*¿Todos pudieron cobrar la beca?*”. En este aspecto, el “Bachi” se transforma en un intersticio entre los estudiantes y el Estado. La posición de los militantes y docentes en tanto *mediadores* de una política educativa, a partir de la distribución de becas trae aparejadas múltiples y variables contradicciones como se verá más adelante.

Los llamados “*libros de temas*”, donde los docentes dejan asentado los contenidos que dieron ese día, también es otra de las ocupaciones a las que deben responder, más allá de estar haciéndolo sobre una orientación y materias que no saben aún si se aprueban o no. También realizan otras ocupaciones como pasar las notas a los “*calificadores*”¹⁰⁶, hacer “*certificados de alumno regular*” o

¹⁰⁵ Beca que otorga el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a partir del “Programa Becas Estudiantiles” (Ministerio de Educación).

¹⁰⁶ Ya sea el completar los “libros de temas” como pasar las notas puede ser demorado o completado con mucha posterioridad a los sucesos. A mediados de 2011 se estaban comprando los materiales para hacer estas acciones del ciclo comenzado en marzo.

de finalización de estudios, y enviar los papeles para que se confeccionen los “títulos” correspondientes.

No obstante, también hay resignificaciones de parte de ellos, en torno a cuestiones como los “boletines”. Para el acto de fin de año, a los egresados que habían finalizado les entregaron los certificados correspondientes en tanto que, a los de 1ro de la orientación en “Derechos Humanos” les dieron a cada uno una hoja con el título “*Balance del año*”, en la cual cada docente luego del nombre de su materia comentaba cómo había sido el desempeño del estudiante durante el ciclo 2010.

Por otra parte, quisiera remarcar una de las resoluciones dictadas por el Estado y cómo jugó en la vida cotidiana del “Bachi”. Cuando empezó el largo camino por el “reconocimiento” de estas escuelas, tuvieron que ir por la vía de la “gestión privada”, y para ello debían conformar una asociación civil. Ya se había producido la separación en dos grupos en 2009, como describí anteriormente, que se termina de consolidar con la creación de una “nueva orientación” en 2010 a partir, sobre todo, de los posicionamientos disímiles frente al Estado. Una de las claves en torno a quién encabeza la negociación y con ello, tal vez, los destinos del bachillerato, era la conducción de la asociación civil, entidad jurídica ratificada por el “Registro” en el 2do apartado: “2.1. Las Asociaciones Civiles además, deberán acompañar la siguiente documentación: a. Testimonio del instrumento de constitución de la entidad (Estatuto Social y/o Contrato Social o Acta Constitutiva y sus modificaciones y/u otra documentación necesaria para demostrar su naturaleza jurídica), b. Copia certificada de aprobación de la personería jurídica otorgada por la Inspección General de Justicia – Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación. (Resolución 279/10).

A partir de una propuesta impulsada por la “CEIP” y la “Coordinadora” –aceptada por el Ministerio de Educación de la Ciudad a mediados de 2010-, a través de la cual se incorporarían los bachilleratos a la “Dirección del Adulto y del Adolescente” y, entonces, bajo la “gestión estatal”, se agudizan los conflictos entre las dos orientaciones del “Bachi”. Durante tres reuniones plenarios de la orientación de “Derechos Humanos”, estas tensiones ocuparon un lugar central por la incertidumbre, bronca y angustia que generaban. La propuesta era que la “Comisión de Derechos Humanos” de la villa “Riachuelo” se haga cargo de la Asociación Civil y para ello elegir una nueva comisión directiva mediante una asamblea. Para el grupo con el que venía trabajando, el objetivo de la orientación en “Desarrollo de las Comunidades” era no sólo quedarse con esta conducción sino que los miembros de la orientación de “Derechos Humanos” abandonaran el bachillerato. Así, desde éste grupo, se especulaba con “*dejar caer*” la asociación por tener que presentar inminentemente papeles de renovación y al no hacerlo carecería la misma de validez.

Fueron encuentros muy tensos, en donde se pasaba revista de quiénes ocupaban los cargos y a favor de quién jugarían ya que, además de participantes de cada una de las orientaciones en aquella “Comisión”, también hay gente del barrio. Las frases que se repetían eran: *“No hay salida, se rompe todo”*, *“Dejemos caer la asociación civil”*, *“Quédense con todo menos con el nombre”*, *“Empezaremos de nuevo”*. (Registros de reuniones en el Centro Cultural). Finalmente, por la conformación de la asamblea los de “Desarrollo de las Comunidades” se dan cuenta que no podrían hacerse con el bachillerato y acuerdan seguir juntos, por el ciclo 2010 y el siguiente en el que comparten el dictado las materias en 3er año, y luego separarse cuando ya estén más consolidados ambos proyectos.

Al interior del “Bachi” y con los estudiantes, también se dan las tensiones que conllevan el armado de un espacio escolar, los sentidos que le otorgan los sujetos involucrados, y las normas estatales presentes, por ejemplo en torno a la “asistencia” y la “evaluación”.

1. 2. La problemática de la asistencia de los estudiantes y la evaluación.

En los primeros intercambios en los que les comentaba a los militantes y docentes del “Bachi” de qué trataba la investigación, me interesaba saber qué cuestiones les preocupaban a ellos y cómo creían que podía aportar desde este lugar. Las más mencionadas tenían que ver con indagar sobre los motivos de las reiteradas ausencias de los estudiantes al “Bachi” y aquellas situaciones que tenían que ver con el tema de la “evaluación”.

Las prácticas y representaciones de “lo escolar” y las disposiciones del Estado se hacen presentes a la hora de construir el “Bachi”. Para pasar las “asistencias” e “inasistencias” al “Registro” se construye la información de diferentes modalidades por parte de los militantes y docentes, y también por parte de los estudiantes: Sebastián, al llegar al final de su clase se acuerda de pasar una hoja para que anoten el presente; como Pablo y Germán no pasaron lista, los estudiantes les piden de firmar la asistencia en una hoja; Marcos, ya avanzada la hora de comienzo de clase y al ver la escasa concurrencia les dice a los estudiantes: *“están viniendo pocos yo no tomo lista, la responsabilidad es de ustedes, esto es un bachillerato para adultos”*. Y comenta lo extraño que le parece que una alumna le pidió permiso para irse (Registros de observación de clase).

En otra oportunidad, en 3er año, Marcos luego de que pasara un rato del comienzo de la clase y al ser tan pocos estudiantes, entra al curso y avisa que por esto no tenía sentido dar la clase, con el correr de los minutos se van sumando cada vez más y sí comienzan a trabajar con lo que estaban viendo. Al preguntar por los motivos de las ausencias y las llegadas tarde, una alumna le contesta: *“Tiene que ser más estricto. Las chicas de [nombra una materia que dan chicas del grupo de*

“Desarrollo de las Comunidades”] *toman lista y les ponen media falta al que llega tarde, y vienen todos.*” (Registro de observación de clase).

No obstante, estas diferentes modalidades, lo que más tensiones y discrepancias genera es el tema de la “evaluación”. Es mitad de año y están todos preocupados por el tema de las notas, Marcos finaliza su clase en 3er año diciendo a los estudiantes: *“No estoy de acuerdo en poner notas pero nos obligan”*. Lo acompaño a 1ro, curso en que sigue dando clase, esperamos en la puerta a que salga Mariano, que se había pasado de su hora. Cuando nos ve termina lo que estaba diciendo hace señas para que entremos, nos saludamos y Marcos anuncia a los estudiantes:

Marcos: *Hoy no voy a dar clase voy a hablar de la evaluación.*

Mariano: *Te cagué, ya lo hice yo. Les propuse que eligieran ellos y lo van a hacer en grupo.*

Los estudiantes comienzan a quejarse, una dice que les ponga un diez a todos.

Alumna 1: *No, yo con un 8 me conformo, eh.*

Marcos: *Estoy seguro que si les pongo diez a todos, la mitad de la clase se enoja* (dice esto por problemas que tuvieron años anteriores) *¿Cómo les parecería evaluar? Ya que fue un poco rara la cursada, yo tuve que viajar, Patricia [la pareja pedagógica] estuvo internada, la materia es nueva. ¿Qué prefieren prueba o que lo conversemos?*

Algunos dicen *escrito*, otros gritan *¡grupal!*

Alumna 2: *Oral no porque me pongo nerviosa, no quiero pasar al frente.*

(Registro de observación de clase).

Luego habla de la “*educación popular*” y la “*producción de conocimientos*”, para dar cuenta que lo que estuvo dando no son “*datos*” sino que se trató de “*comprensión de textos*”. Repasa la situación a la que llegaron: señala que los estudiantes dieron cuatro interpretaciones distintas ante la pregunta sobre quiénes son los personajes, y continúa, “*entonces las respuestas no están ni bien ni mal*”. Todos se ríen, se reitera a coro la frase, se ve que son varios los que ya lo dijeron. Pese a esto, intenta seguir: “*si está bien o mal lo van a decidir ustedes. Lo importante es hacerlo de manera colectiva.*” (Registro de observación de clase).

Muchos de los estudiantes hace años que están alejados de estas prácticas de evaluación y al llegar a mitad de año y enfrentarse con esto muestran su preocupación, dicen que no van a aprobar la materia, que no van a pasar de año. Marcos los trata de tranquilizar, “*es prácticamente imposible que no aprueben, tenés que dejar la materia*”. Y reitera, “*lo que nosotros evaluamos es muy difícil poner nota*”. Comenta lo que va a hacer otro docente como ejemplo: “*Sebastián no les va a poner nota. Va a*

tomar pero va a poner una nota de fantasía”-por tener que poner notas a pedido del Ministerio y para la futura titulación de los estudiantes- (Registro de observación de clase).

Que los docentes sean los encargados de poner límites, impartir justicia o decir qué está bien y qué está mal es algo demandado por los estudiantes. En la clase de Pablo y Germán, una estudiante lee la “tarea” que trajo sobre las expectativas que tiene y por qué viene al bachillerato. Luego al darle la palabra a otros para que comenten también su trabajo, ella sigue hablando y se queja dado que tiene ganas de leer otra “tarea” anterior, que no se la corrigieron: *“Quiero que me digan qué está mal”*.

Acompaño a Ana a su clase en primer año, al comenzar comenta:

Ana: *Hoy tendría que dar las notas.*

(Observo caras de tensión y preocupación).

Alumna 1: *Un desastre, no?*

Ana: *No, no son un desastre, pero preferimos dejarlas para más adelante. Es injusto poner la nota con un solo trabajo. Además tengo que hablar con algunos que faltaron mucho, no tengo marquita de que hayan participado en clase. A algunos ni les escuché la voz.*

Alumna 2: *La participación es lo más importante* (remarcándolo, como que se dijo muchas veces).

Ana: *Si del Ministerio me piden las notas, vengo y las discutimos, si no seguimos así y ponemos la nota más adelante. Los que participaron sigan así, y los que no hablen más, digan lo que piensan.*

Alumna 3: *¿Aunque esté mal?*

Ana: *Aunque esté mal, no importa.*

Un instrumento de evaluación muy implementado en el “Bachi” es el “*trabajo grupal*”. Algunos estudiantes lo valoran porque conocen a sus compañeros y comparten otra situación más allá del aula, sobre todo en 2do y 3er año que se dan más los llamados “*trabajos de investigación*”. No obstante, otros también se quejan por la cantidad de trabajos que les dan, que les cuesta mucho juntarse, y que no les gusta cuando los profesores los rotan: tienen que trabajar con otros, con compañeros a los que no conocen o no se llevan bien, o porque viven lejos unos de otros y se obstaculiza el poder reunirse.

También se proponen instancias de autoevaluación del “*proceso de aprendizaje*”, preguntando en cada curso acerca del “*compromiso con la materia y con el grupo*”, así como también “*evaluación a las docentes*”.

En las reuniones plenarios del grupo de “Derechos Humanos” aparece la preocupación ante las ausencias y las modalidades de evaluación cuando se tratan las cuestiones del “Bachi”. Así, comentan enojados, los pedidos por parte de los estudiantes de “justicia” o “castigo” en torno a la “competencia” que desata el tener que poner notas y al “merecimiento” o no a pasar de año en relación al “esfuerzo” realizado frente a otro que es acusado de “no venir nunca”. Ante los conflictos que se generan entre los estudiantes por esto, sería común escuchar el “no vengo más”. A esto hay que sumar las diferencias de criterios y multiplicidad de discursos que intentan sostener frente a los estudiantes los dos grupos de docentes en conflicto¹⁰⁷ y sin dejar de lado las discrepancias que puede haber al interior del grupo de “Derechos Humanos”: en una de las reuniones, Ana propone para la próxima dedicar tiempo para hablar sobre el seguimiento a los estudiantes y la evaluación, por lo que obtiene de respuesta para esto último, “¿tiene sentido discutirlo? No nos vamos a poner de acuerdo.” (Registro de reunión de la orientación en “Derechos Humanos”).

Todas estas situaciones constantes en la actividad docente, no son ajenas a la cotidianeidad del bachillerato, así se expresan las contradicciones entre un punto de vista que no pone el centro en la “nota” y otro que demanda “qué está bien y qué está mal” mediado por las relaciones con el Estado que materializa estos procesos en llenado de “*Calificadores*” para acreditar saberes y poder otorgar títulos, algo solicitado desde todos los “Bachilleratos Populares”.

Los conflictos y los consensos relatados, repercuten y se entrelazan con las expectativas de los militantes y docentes acerca de la “educación popular” y sus posibilidades en el “Bachi”. Como expuse al comenzar esta Tesis, la propuesta de focalizar en estas construcciones de la “educación popular” será otro de los ejes de análisis en los cuales profundizaré para la investigación de doctorado, no obstante, sus sentidos históricos y coyunturales entran en relación con las articulaciones y negociaciones que establecen con el Estado.

1. 3. La “educación popular”, la “educación formal” y la “militancia”

Como relaté en la sección anterior, el bachillerato ya hace tres años que funciona en un edificio del Estado. Las clases se dan en las aulas del 1er piso, abajo funciona también a la noche la primaria para adultos. Varios de los actuales estudiantes del “Bachi”, terminaron allí sus estudios primarios para luego continuar con la secundaria en el bachillerato.

El edificio no escapa a la situación de deterioro y abandono de muchos de los establecimientos de la zona sur de la ciudad, con algunas paredes de durlock agujereadas. Las aulas son amplias y de

¹⁰⁷ Vale recordar que durante 2010 hay dos 1ros años, uno por cada orientación, un 2do y un 3ro que comparten ambos grupos y que correspondo al plan de “*Desarrollo de las Comunidades*”.

techos altos por lo que en invierno hace frío, pintadas de colores fuertes; por ejemplo, donde está el 1er año de “Derechos Humanos”, la pintura es verde, pero hasta la mitad uno oscuro, y de la mitad para arriba un verde claro, uno de los tubos parpadea por lo que por momentos molesta a la vista, los pisos son de madera, las mesas y sillas están pensadas para chicos de la primaria, por lo que algunas suelen ser bajas para los adultos.

Si bien es un espacio que, como ellos querían, está fuera de la villa, al pasar a funcionar en este lugar y tener que –como decía Claudio– *“desarmar el aula”*, esto no lo pueden lograr del todo, ya que no les permiten pegar carteles, afiches o mensajes en las paredes porque al día siguiente funciona la primaria. Además, otros de sus reclamos tienen que ver con cuestiones ligadas a la “seguridad”: la puerta de entrada a la escuela tiene rejas, hay una persona de seguridad que custodia la entrada y salida de todos.

Estas cuestiones repercuten en la apropiación que estos actores quisieran de este espacio o en el “sentido de pertenencia” y entonces, algunos sostienen que para la gente del barrio, más que de un “Bachillerato Popular” se trata de *“la secundaria de la escuela primaria”*. En este sentido, Sebastián reconoce la importancia de estar al tanto de las organizaciones del barrio y sus problemáticas, pero también reflexiona: *“terminamos yendo a dar clase como profes no como militantes. Te come el lugar de profesor.”* Una de las salidas a esto, piensan que podría ser la discusión que inician sobre otro plan de estudios y una nueva orientación: *“El plan 601 es para la educación formal no para nosotros”*, considera Marcos¹⁰⁸.

Pero en este terreno juegan también las representaciones de los estudiantes y las acciones del Estado. La lucha por la “oficialización” trae aparejada situaciones aparentemente contradictorias con la “educación popular” como explica Sebastián: *“al dar un título oficial se complica la educación popular. ¿A qué viene la persona? Vienen por el título. Está también cómo toman los alumnos ciertas laxitudes y paternalismo de parte nuestra, o la competencia entre ellos, con tal que repruebe el otro aparecen actitudes muy jodidas.”* (Entrevista a Sebastián, militante y docente del “Bachi”, orientación “Derechos Humanos”).

En los intercambios buscados con el Estado a partir de la certificación de los estudios, se movilizan los sentidos y las posibilidades en torno a la “educación popular”:

“Al tener una cierta institucionalización, un título formal es complicado adaptarse a lo que es la educación popular estrictamente planteada o pensada o incluso desarrollada en otros ámbitos, el hecho ya de estar obligados a poner notas, a tomar presentes, a tener los libros,

¹⁰⁸ El plan que adoptaron los “Bachilleratos Populares” correspondiente a los CENS que otorgan el título de “Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades” (Resolución N° 601/01).

como estamos pasando y demás, te genera un montón de cosas que... a las cuales no les puedes escapar pero bueno, digamos por eso muchas veces decimos que “con prácticas de educación popular” más que “desde la educación popular”, más informalmente lo decimos, cuando hacemos la cuestión de principios claramente es que trabajamos con educación popular.” (Entrevista a Sebastián, militante y docente del “Bachi”, orientación “Derechos Humanos”)

El temor que cada tanto aparece es en torno a la lucha que mantienen con el Estado y la posibilidad de otorgamiento de los títulos a los egresados. En una charla sobre este tema en el “Centro Cultural”, Ana expresa: *“a las marchas van los estudiantes y la gente del barrio, si no podemos dar los títulos nos tenemos que ir todos.”* Pero también a la inversa lo piensa Marcos como amenaza a las autoridades, *“si no dan los títulos le tiramos la villa encima”*. En las últimas conversaciones del 2010 consiguieron la promesa de la firma de los títulos de los que se recibieron en 2009¹⁰⁹. Uno de los primeros cambios que generaría el título, por ejemplo, para los estudiantes del “Bachi” y que trabajan en el “Centro de Salud” de la villa sería un incremento en su salario.

Por otra parte, en torno a los sentidos de la “militancia” en estos espacios, como relatara anteriormente, en un encuentro realizado en la “Comisión de Derechos Humanos” de villa “Riachuelo” dirigido a los nuevos docentes a incorporarse el próximo año, se presentó la historia del “Bachi” y las luchas sostenidas hasta ahora con el Estado. Este encuentro también sirvió para hacer un recorrido por la zona cercana al bachillerato y por la villa. Durante la charla, Pablo –militante y docente- comentaba lo dificultoso de este espacio en dónde se articulan militancia y labores de los docentes, *“la escuela es un lugar distinto de militancia, yo que vengo de otros espacios no los había sufrido así, tenemos que poner nota, tenemos tiempos muy marcados, la hora empieza a tal hora, entregar boletines tal día...”* y sigue enumerando prácticas ligadas a las escuelas.

En torno a las prácticas de “educación popular”, Ana –militante y docente de “Derechos Humanos”-, concibe las relaciones entre docentes y estudiantes, como horizontales y que el trabajo no es unidireccional: *“los que hacemos el Bachillerato, lo hacemos todos, o sea, y yo realmente pienso eso, que los estudiantes también definen el Bachillerato (...)”*. Continúa, valorando los espacios de las “asambleas” y describe la nueva ubicación del “Bachi” como un obstáculo para realizar ciertas prácticas:

¹⁰⁹ Casi un año después de haber sido reconocidos en el 2008 los primeros bachilleratos, el Ministro de Educación M. Narodowski, el 19 de febrero de 2009, resuelve por medio de la Resolución N° 758/MEGCBA/2009, “delegar la firma de los certificados de estudios y demás documentación escolar de los alumnos y egresados de los Bachilleratos Populares reconocidos por la citada norma, en la persona de la señora Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica (...) y en la señora Directora General de Planeamiento Educativo (...)” (art. 1°).

“Hay ciertas cosas que, claro, las decidimos los docentes pero a mí me parece muy importante la opinión y qué es lo que piensan los estudiantes, (...) entonces creo que... que sí, no sólo nosotros funcionamos en asamblea, hay veces que tardan, que tardamos mucho en hacer asambleas pero debate en curso de distintos temas... por fuera del programa ¿no?, hay todo el tiempo, todo el tiempo. Por lo menos en las materias que yo participo, se da el espacio todo el tiempo, todo el tiempo y trato de fomentarlo, quiero que... me parece que está buenísimo que se puedan apropiarse del proyecto y me parece que eso se daba un poco más cuando estábamos en un lugar propio, justo el martes estábamos hablando en el Bachi, en primer año, el tema de la marcha de hoy y les contábamos que nosotros nos iniciamos en la casa, en la villa y que no es lo mismo estar en una escuela de prestado, por el tema de la apropiación. Nosotros cuando estábamos en la casa, cuando había que hacer jornada de laburo, estudiantes, docentes, todos a limpiar, a pintar, a acomodar las cosas, a hacer la biblioteca... es diferente la apropiación. Acá nosotros no podemos pegar un cartel, nada, nada de la producción de los estudiantes...” (Entrevista a Ana, militante y docente del “Bachi”, orientación “Derechos Humanos”).

Las construcciones de la “educación popular” en el “Bachi”, están atravesadas no sólo por las concepciones de los docentes y militantes sino por las ideas que portan los estudiantes, en los términos y disputas acerca de “qué está bien y qué está mal” antes abordados:

“(...) educación popular, según lo que creo yo, tiene que ver con una postura ideológica, que el otro también tiene conocimiento, que el otro tiene algo para aportar. Nosotros también hacemos mucho hincapié en el aula, porque los estudiantes esperan que vos, como docente, bien de la estructura común de la escuela, que vos como docente sepas todo y le digas que está bien y qué está mal y nosotros muchas veces, la mayoría de las veces, en casi todas las materias, lo que tratamos de hacer es que ellos piensen, que reflexionen, muchas veces no hay respuesta negativa o positiva... no, lo importante es el intercambio entre ellos y me han llegado a decir “no, yo con mis compañeros no quiero debatir, yo quiero que vos me digas qué tengo que poner acá”, me dice “mis compañeros no tienen nada para aportarme, vos me tenés que decir”... Entonces ahí es, bueno, es toda una pelea, que se logren escuchar entre ellos, que ellos también tienen cosas para aportarse, mucho, tienen conocimiento de... cuesta mucho romper eso de que ellos no tienen conocimiento, que el conocimiento lo tenemos nosotros.” (Entrevista a Ana, militante y docente del “Bachi”, orientación “Derechos Humanos”).

Mas allá de estos sentidos, también se disputan los contenidos de la “educación popular” con los estudiantes. En una clase de primer año, ante la oposición de un estudiante a “trabajar en grupo”, éste se retira de la clase y luego le contesta al docente de mala manera. El docente al contar lo sucedido al resto de la clase argumenta: “¿Por qué vinieron a este colegio? La técnica que se usa es la educación popular, el trabajo grupal.” Otro estudiante replica que “a todos nos cuesta lo grupal, pero no por eso voy a faltar el respeto”.

De esta manera, las construcciones de la “educación popular” estarán atravesadas por las ya señaladas presencias estatales, y los sentidos de “lo escolar” que traen los estudiantes como también los docentes-militantes. Mostraré en el próximo punto las negociaciones en uno de los espacios definidos como centrales en los “Bachilleratos Populares”: las “asambleas”, como una de las formas de distanciarse de la “escuela tradicional”.

2. LAS “ASAMBLEAS”: LOS SENTIDOS DE LA “AUTONOMÍA” Y LA “EDUCACIÓN POPULAR”.

Quisiera centrarme en uno de los elementos reivindicados por todas las experiencias que emprenden esta modalidad de escolarización, que es marcada como una cuestión no sólo diferencial con la llamada “escuela tradicional”, sino que suelen señalarlas *a priori* como espacios de “transformación”, “participación”, “reflexión”, “horizontales”: las “asambleas”. Habiendo presenciado varias entre 2010 y 2011¹¹⁰, es un espacio significativo al posibilitar la vinculación de prácticas y sentidos expuestos por docentes, estudiantes, con la información construida a partir de otros eventos registrados.

A partir de la observación participante en esta dinámica particular, la intención no está puesta sólo en mostrar los desfasajes entre lo que los actores hacen y lo que dicen hacer cuando se les pregunta qué hacen (Lahire, 2006). Está claro, como señala este autor, que no hay una continuidad natural de prácticas y saberes en acto en las declaraciones de los sujetos. Los docentes al referirse a las “asambleas” dicen que se hacen variadas cosas: “participar”, “discutir los problemas del bachillerato”, “resolver disputas entre estudiantes” o “disputas entre estudiantes y docentes”, y también como espacio en el que se trabaja desde la “educación popular”. Para ilustrar, en la reunión del grupo de militantes y docentes convocada entre las dos primeras “asambleas” que aquí pondré bajo análisis, una de las docentes que recién se suma este año pregunta si en alguna materia se ve qué es “educación

¹¹⁰ Durante 2010 fueron escasos estos espacios, por lo que al año siguiente la propuesta fue hacer una “asamblea” al mes.

popular”, la respuesta fue que no, pero se apunta al trabajo que se hace en las “asambleas” para “romper con la educación formal clásica”.

Al presenciar e indagar sobre estas cuestiones, es más fácil que se haga referencia a “qué hacen” y no “cómo lo hacen”, anulándose así los “detalles”, es decir, los aspectos que se consideran secundarios con relación a la intencionalidad principal dada a este espacio. No obstante, en las “asambleas” todos hacen múltiples cosas: se sientan en ronda igual que en clase, se toma mate, son pocos los docentes que asisten, los docentes que van anotan temas en el pizarrón. En una asamblea puede suceder que los estudiantes agregan temas, en otra no agregan nada, un estudiante se recuesta sobre el banco y parece dormido, otra copia algo durante toda la asamblea. Ante las preguntas de los docentes hay silencio, los estudiantes no opinan, en otros momentos hay peleas y acusaciones, los de 1er año se van porque no entienden de lo que se está hablando -un problema con los de 2do-, el estudiante que tengo al lado mira mi cuaderno y mis anotaciones, un bebé llora y no puedo escuchar la discusión. (Extraído de las notas de campo de las “asambleas”).

Por todo esto, y retomando el título de este apartado, una categoría que apareció en reuniones y entrevistas con los militantes y docentes del “Bachi” fue la de “autonomía”, de ahí el interés por mostrar cómo en el curso de las “asambleas” se ponen en relación esta concepción con los sucesos que allí aparecen. A partir de relevar sentidos de esta categoría, Lahire sostiene que a grandes rasgos, la noción de “autonomía” forma parte de esas categorías *positivas* de percepción del mundo social (la “autonomía” –sinónimo o distinta según el caso, de “libertad”, “emancipación”, “independencia” o “soberanía”- tiene mejor percepción que la “dependencia”) que tienen algún *éxito discursivo* y que han sido muy ampliamente difundidas socialmente (Lahire, 2006). Esta categoría, en el caso de este bachillerato, se presenta en dos planos: en relación al Estado, y en torno al sujeto que quieren formar.

Como di cuenta anteriormente, las tensiones al interior del grupo de militantes y docentes que lleva adelante este bachillerato, desembocó en la formación de dos orientaciones distintas. Justamente la divisoria estaba en torno a la relación con el Estado y a los sujetos a formar, así desde la mirada de uno de los docentes quedó conformado el grupo de los “autónomos”, orientación “Derechos Humanos” y el de los “ortodoxos”, orientación en “Desarrollo de las Comunidades”.

Por parte de los de “Derechos Humanos”, por un lado, en términos de la posición frente a otros “Bachilleratos Populares” en la lucha que sostienen con el Estado por la “oficialización”, se menciona el peligro de la “pérdida de autonomía” ante la posibilidad de entrar en la órbita estatal, y significaría para ellos dejar tener las características de un “Bachillerato Popular” y correr el riesgo de convertirse en un CENS más. Por otro lado, con respecto al trabajo educativo a realizar en el bachillerato la disputa

entre los dos grupos de docentes quedó entablada entre la formación de un “sujeto autónomo” y un “sujeto trabajador”. Repitiendo posiciones ya señaladas:

Ana: (...) *me parece una de las diferencias más fuertes, yo no quiero formar trabajadores calificados, me parece que la educación popular tiene que servir para formar sujetos más libres, más autónomos, críticos, pensantes, que no tienen por qué ser después trabajadores más calificados, que esto le pueda servir en su vida cotidiana, para poder cambiar las relaciones que tengan no sólo en su trabajo, en su casa también.* (Entrevista a Ana, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Las preguntas para encarar estas cuestiones podrían ser: ¿Cómo se expresa esa idea de “autonomía” en la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas? ¿Todos los docentes coinciden en el significado de esta noción? ¿Qué prácticas, técnicas o dispositivos pedagógicos se implementan en la cotidianeidad de las clases para alcanzar el objetivo de “autonomía” de los estudiantes? ¿Los estudiantes están de acuerdo con estas construcciones? ¿Aparecen otros sentidos o concepciones en disputa? ¿Se es “autónomo” cómo y respecto de qué?

Este trabajo no busca por ahora responder estos interrogantes, sino mostrar algunas pistas para seguir estos procesos. Lahire (2006) traza dos dimensiones de análisis para este tema en las escuelas: *autonomía política* y *autonomía cognitiva*. Sostiene que aún cuando esas dimensiones en los hechos no siempre sean dissociables, pueden distinguirse dos polos en los que se postula la autonomía del alumno: el polo político (vida colectiva, reglas de vida en común y disciplina) y el polo cognitivo (el de apropiación de los saberes).

Lo que aquí quiero abordar es la articulación entre aquellos sentidos de los docentes y cómo son negociados, resistidos, apropiados, por los estudiantes. Como sostenía más arriba, la realización de “asambleas” no sólo está relacionada con la primera de las dimensiones *–política–*, sino como posibilidad de procesos ligados a la “educación popular”, y con ello a la dimensión *cognitiva*. Me centraré en “asambleas” realizadas en 2011, en aquellas que evidencian las cuestiones que estoy problematizando.

El primer relato corresponde a la 2da “asamblea” 2011¹¹¹, realizada el día miércoles antes del feriado de Semana Santa en abril. Previamente en el “Centro Cultural” el tema principal a tratar era el de las “*inasistencias*” de los estudiantes, sobre todo los días viernes. En primer año hay más de 40 anotados en la lista elaborada al inicio del ciclo lectivo, pero la mitad no asiste regularmente y mucho

¹¹¹ Un fragmento de este relato ya fue mostrado al comenzar el Capítulo 2, aquí lo amplío para analizar otras cuestiones.

menos el último día de la semana. Ese día sólo hay presentes 7 u 8, y no siempre los mismos. “A algunos ni les conozco la cara”, se quejaba Ana y le pedía a Sebastián –otro de los militantes y docentes- que hablara de esta situación en la “asamblea” ya que ella no podía asistir.

Ya en el bachillerato se juntan los dos cursos, 1º y 2º¹¹². Según la lista de asistencia entre los dos deberían ser alrededor de 60 estudiantes, pero son sólo 20 ese día (11 de 1º y 9 de 2º), en el transcurso de la reunión se suman dos más de 2º, mientras que por parte de los docentes son tres. Sebastián comienza comentando la importancia de la realización de asambleas “*para tratar los problemas del bachillerato*”, entre otras cosas resalta el carácter “*colectivo*” y donde es importante la “*participación*” de todos. Pregunta si ellos tienen algún tema para tratar. Silencio.

Ante el silencio, Claudio (otro de los militantes y docentes presente) anota en el pizarrón: “*Horarios*”, “*Asistencia (viernes)*” cuando dice sobre todo los viernes se escuchan algunas risas, Sebastián agrega “*situación legal*”, Claudio anota “*Situación*” y luego pregunta si ellos querían agregar algo más. Silencio. Federico, estudiante que abandonó el año pasado y está nuevamente en 1º dice que hay que esperar para hacer la asamblea y propone pasarla para más adelante ya que recién empiezan, no todos están asistiendo a clases, entonces todavía no sabe si hay problemas entre los alumnos y los profesores. Claudio repite para todos esta propuesta y ante el silencio se continúa con la reunión. Sebastián opina que más adelante pueden surgir otros temas para trabajar y de ver estos ahora. Otro punto a tratar que anota Claudio es “*29/4*” –conmemoración por los desaparecidos de la villa a fin de abril-.

Claudio toma el primer tema “horarios” y dice que si llegan tarde el profesor de las primeras horas le quedan sólo 40 minutos para trabajar y que es muy poco. Comenta que los viernes vienen pocos. “*Estamos cursando pocas horas*”. “*Faltan mucho, hay temas que tenemos que repetirlos, estamos avanzando poco*”. Pide que comenten a los profesores cuando tienen que llegar tarde por trabajo o por otra cosa y también a sus compañeros. Les pregunta por qué pasa esto. Silencio. Responde Federico diciendo que “*la responsabilidad es de cada uno*”. Nadie más opina. Luego otro de 1º agrega que él llega tarde por el trabajo y pregunta cuál es el horario de entrada y por qué se van antes si es hasta las nueve. Sebastián aclara los horarios, el de entrada es a las 17:45. A lo que Laura (estudiante de 2º) grita “*ni los profes están a esa hora*”. Sebastián le reconoce que es cierto y que la jornada finaliza 21:15 pero que también muchas veces se van antes porque “*todos estamos cansados*”. Al tratar el tema de por qué no vienen los viernes Laura dice:

¹¹² En 3º año dan clase en forma compartida con el otro grupo de docentes y dados los conflictos no se suman a la “asamblea”.

Laura (estudiante 2°): *“es la previa” del fin de semana. Como hoy, que ya se viene el fin de semana y además hay asamblea.*

Sebastián: *Pero es parte fundamental del bachillerato.*

Laura: (...) *pero no tienen que avisar cuando hay asamblea así vienen más. Ayer todos decían: “no! encima hay asamblea, ni vengo”.*

Sebastián: *Si hacemos así también tendríamos que anotar a los que llegan tarde y no vienen y a las 25 faltas los echamos. Pero nosotros no trabajamos así.*

Claudio: *Esto es un bachillerato para adultos, nadie está obligado...*

Laura: (interrumpe) *Por la manera que ustedes trabajan algunos se aprovechan.*

Claudio: (a Laura) *¿A vos quién te obliga a venir?*

Laura: *La beca! Todos vienen por la beca! (Risas)*¹¹³

Claudio explica que hay gente en lista de espera y que entonces sería importante revisar esto de anotarse por las becas ya que otra persona podría ocupar ese lugar. Laura sigue con lo anterior, resaltando la forma de trabajo: *“Como nadie dice nada, todos se aprovechan”*. A lo que Cynthia (estudiante 2°) agrega: *“Nosotros el año pasado llegábamos temprano, pero no había nadie, y empezábamos más tarde por los demás, entonces ahora ya no llegamos más temprano.”*

En este segmento de la reunión, las argumentaciones tanto de docentes como de estudiantes coinciden en mencionar que la asistencia es “responsabilidad de cada uno”. Esto también es algo que pude registrar reiteradamente en las observaciones de clase, donde es habitual este reclamo por parte de los docentes acerca de la asistencia y las llegadas tardes, apelando a que se trata de “adultos responsables”. Otro de los temas que circula tanto entre los docentes como por parte de los estudiantes en relación a las “inasistencias” sería el anotarse para cobrar la beca. Está claro que no son los que se quedan y transcurren los tres años por el bachillerato, y más allá de estas expresiones existen otras motivaciones incluso en quien lanzó la acusación.

Lo que quiero remarcar es que, por un lado, tanto docentes como estudiantes parecen acordar que las inasistencias a clase corresponderían a un plano más individual -aunque a veces los docentes señalan que faltan por grupos-, pero sobre todo destacar este cuestionamiento a la forma de trabajo y que “algunos se aprovechan”. Esta *flexibilidad* en las reglas, que son más “laxos”, o que “aprueban todos” los docentes también lo reconocen en las entrevistas como parte del trabajo con los sectores que asisten. De modo que a una búsqueda de autonomía *política* en el sentido de que los estudiantes se

¹¹³ Se refiere a la beca que otorga el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a partir del “Programa Becas Estudiantiles” (Ministerio de Educación).

hagan cargo o responsables ya que se trata de adultos, se le demanda por parte de los estudiantes aplicar reglas más claras o justas. Por lo cual, aparentemente estas cuestiones no implican decisiones de todo el conjunto.

Siguiendo con la “asamblea”, cuando se pasa a la “*situación legal*” del bachillerato, Claudio retoma esto graficando en el pizarrón que primero hubo “*dos decretos del Ministerio de Educación que los reconocen como bachillerato*” –en referencia a dos resoluciones: la de reconocimiento de algunos “Bachilleratos Populares”, N° 669/08 y la de creación del Registro de bachilleratos, N° 279/10-:

Claudio: *Luego está esto que se estaría por firmar que es un decreto del Poder Ejecutivo. Que no estamos de acuerdo y lo comentamos el año pasado con los de Iro y estuvieron de acuerdo en que no firmáramos. Significa pasar a depender del Estado y estar en el Área de Adultos.*

Sebastián: *Si te integrás al Estado te quita autonomía.*

Claudio: *Hay varios bachis que quieren esto y otros que no quieren. Entonces con estos bachis que no quieren estar dentro del Estado vamos por una estrategia que va a llevar más tiempo pero que es distinta que un decreto del ejecutivo. (...) lo que queremos es una ley que sea más que de los bachilleratos, que sea una ley de educación ya que la ciudad no tiene y donde los bachilleratos estén incluidos.*

Sebastián: *Lo importante es que no vulneren nuestras características. Nos interesa cobrar pero no es solamente esto. Se pelea por el financiamiento integral, sueldos, becas, todo el sostenimiento, nosotros porque estamos en una escuela pero otros que funcionan en locales, no tienen ni tizas.*

Pedro (estudiante 2°): *¿Cuánto es el sueldo que proponen ellos?*

Sebastián: *No es eso. Lo que están proponiendo es un docente por materia. Lo que me parece grave, es que no se reconozca el equipo pedagógico.*

Ramón (estudiante 2°): *¿Cambiaría la forma de enseñar también?*

Claudio: (...) *una vez que entrás en la estructura del Estado, te empiezan a nombrar profesores... El punto es lo que uno resigna para aceptar eso. No es que si nos ofrecen más aceptaríamos, es el cómo.*

Aquí se vuelve al plano de la relación con el Estado y con otros bachilleratos. Una de las formas de la “pérdida de autonomía” es que se anule otra de las características resaltadas por los bachilleratos y es la del trabajo en “parejas pedagógicas”. Para Ramón, se presenta el miedo a que “cambie la forma de enseñanza”. En entrevistas realizadas, a él como a otros estudiantes, manifiestan que en otras

escuelas no podrían hacer el secundario, que aquí por la metodología y como son los profesores sí, que les tienen más “*paciencia*”, o que “*si no traemos un trabajo los dejan que lo traigamos otro día*”.

Ahora en cambio, frente al cuestionamiento a las reglas antes señalado, son éstas y otras cuestiones ligadas a las modalidades de enseñanza las que posibilitarían tener el título o terminar. ¿Son estos algunos de los sentidos que adquiere la “educación popular” en este contexto? ¿Se busca generar una autonomía *cognitiva* desde esta *flexibilidad*?

Luego de esta “asamblea” el grupo de docentes llegó a la conclusión que estaban reclamando por la asistencia a quienes estaban y no a los que faltan –por ser víspera de feriado y haber sido convocada la asamblea muchos decidieron no asistir-. De modo que en la “*jornada político-pedagógica*” previa a la próxima “asamblea”, se continúa tratando el tema de las “*inasistencias*”. Se conecta esto con las posibilidades de acreditación de la materia, si no asisten y si no entregan los trabajos no aprobarían, pero la duda es qué hacer con los que a fin de año por más que hayan faltado entregan lo que deben. Esto siempre desencadenó quejas entre los estudiantes señalando una “injusticia” ante estas situaciones: “*gente no asistió a clase y luego termina con la misma nota de los que sí hicieron el esfuerzo*”.

Otra cuestión que nuevamente aparece en la reunión vinculada a las “inasistencias” sería el otorgamiento de “becas”. Circularía en el barrio que se pueden anotar para cobrarla, pero si desde el Programa de Becas vienen a controlar y no están cursando “*se puede armar quilombo*” –dice Sebastián-. Por lo cual, la asistencia también se pone en juego en la articulación con el Estado, sus formas de control y espacios para la “autonomía”. Se propone armar una planilla y por materias identificar a los que están asistiendo. Ante la pregunta sobre ¿qué hacer con los que no van? se plantea establecer un “*cupo de asistencia*”, conversar con cada uno para ver su situación, y pasar un día de la semana para hablar con los estudiantes. Finalmente en días posteriores, se decide hacer una “*asamblea sorpresa*”, para contar con mayor cantidad de estudiantes y poder plantear esto.

Dado que no se podía hacer un viernes, ni víspera de feriado –para contar con más estudiantes-, un martes de mayo de 2011 se realiza esta “*asamblea sorpresa*” en la que se reúnen alrededor de 40 estudiantes, y cuatro docentes. Si bien como de costumbre se hace un listado en el pizarrón de los temas a tratar, el que ocupó casi todo el encuentro fue una cuestión no anotada, tuvo que ver con un conflicto entre los docentes de Matemática y los estudiantes de 2do año. Varias veces se preguntó a los estudiantes si querían proponer algo –esperando que se expresaran sobre este tema-. Algunos agregaron alguna cuestión. Federico (estudiante de 1º) que está al fondo va hacia adelante, al lado de la puerta y parado interpela a los de 2do del fondo para que digan lo que querían decir. Pero por ahora no. Antes de esto los militantes y docentes decían:

Sebastián: (...) *Decidimos no avisar (que hoy habría asamblea) para que estén todos. Este es el espacio para discutir los problemas que tenemos como bachillerato.*

Miriam (docente): *Las asambleas hacen a lo que entendemos que es el bachi. Entonces cuando faltan o se van, qué les pasa? ¿Qué les pasa a ustedes con la asamblea? ¿Por qué se van? ¿Por qué no quieren? ¿No les sirve?*

(Nadie contesta)

Sebastián: *No nos agrada no avisar, somos gente grande. No podemos definir un día entre todos porque después no vienen. Entonces decidimos no avisar.*

Miriam: *Es como si la estuviéramos imponiendo. Pero es un espacio que es de todos, lo construimos entre todos. Esta es la preocupación que me aparece. ¿Cuál es la preocupación que tienen cuando hay asamblea?*

No contestan, después se anima uno de 1° diciendo que está bien, que no tiene problema, se siente cómodo. Se trata el tema de las “inasistencias”, con énfasis en los días viernes, Ana se presenta diciendo que para los que no la conocen ella es la profesora de los viernes (risas). Ella y un estudiante de 2° plantean que, ante las faltas reiteradas y tener que estar repitiendo los temas no se puede avanzar, por lo que acordaron con los estudiantes que sí van seguir con los temas previstos para la materia. Miriam habla de pasarse los materiales, averiguar los que no vinieron qué se hizo, pero resalta:

Miriam: (...) *aprovechar el espacio del Bachi, lo que se da acá.*

Esteban (estudiante de 2°): *Somos todos grandes, somos padres, cae la responsabilidad sobre cada uno. Cada materia tiene que seguir avanzando.*

Estudiante de 1°: *Yo no puedo venir los viernes por el trabajo, y estoy de acuerdo que sigan adelante. No creo que nadie falte porque tiene ganas.*

En otras observaciones de clases, pude registrar que la asistencia, los docentes la vinculan no sólo con estar para poder aprobar la materia sino, con la posibilidad de generar intercambios, discusiones y un aprendizaje colectivo. De manera que, como decía más arriba, estas dimensiones – *política y cognitiva*- se presentan aquí también vinculadas. Por otra parte, en torno a la autonomía *cognitiva* se presenta una intencionalidad que no recaería en cada individuo –como la asistencia- sino que se perseguiría en principio una cuestión grupal.

Volviendo a la “asamblea”, algunos empiezan a explicar los motivos de sus faltas, en relación al trabajo, cuidado de los hijos. Otros optan por retirarse, un estudiante de 1° hace señas a una docente y

se va, más adelante serán más los de primero que dejan la reunión. Una al salir reconoce que no iba los viernes porque no tenía ganas (hay risas y aplausos).

María (estudiante 2°): *Estoy muy agradecida. Puedo hablar y ya no se me pone la cara de tomate. Los profesores no están cobrando. Nosotros de nuestra parte también hacemos el sacrificio. Sabemos que es necesario aprender otro método. Estoy mal de salud por eso no llego al colegio. No quiero perjudicar a los demás. Pido a los compañeros que exponga en las asambleas o pida hablar con el profesor no en hora de clase. Si uno interrumpe con alguna imprudencia, que no lo haga con indirectas.*

Hace referencia a que ahora puede hablar en estos espacios “no se me pone la cara de tomate”, y señala comportamientos de sus compañeros, en relación a lo sucedido en Matemática. A partir de acá, se van a reiterar en la reunión cuestiones anteriores y empieza a mezclarse en la discusión los motivos de la no asistencia, la “responsabilidad”, pero lo que va a ocupar la centralidad de la “asamblea” van a ser las relaciones entre estudiantes y docentes con la discusión que tuvo una alumna con el profesor de matemática.

Laura: *¿En la asamblea no tienen que estar todos los maestros? Después dicen que hablamos cuando no están [en referencia a que no están los docentes de Matemática de 2°].*

José María: *Todos tenemos problemas con Matemática. Pero tiene que estar él.*

Laura: (...) *Él se altera enseguida.*

José María: *Si todos sacamos un cálculo diferente. Y nos dice a todos que está bien. ¿Cuál es la verdad?*

Susana (estudiante 2°): *El profesor dijo que no quería venir más. Fue una situación muy incómoda. Él nos explicó que no nos podía enseñar como en la primaria o en la escuela común. Él lo explica como está armado para un bachi. Yo tengo confianza de que lo voy a entender.*

Laura: (...) *los que ya se recibieron también hablan mal de él.*

Cynthia: *Él dijo que nosotros a él no le íbamos a enseñar cómo dar clase.*

Las demandas por parte de los estudiantes en términos de “que me digan que está bien y qué está mal”, se repiten en diversas situaciones y materias, no es exclusivo de Matemática. Otros dicen que entienden esta materia, que a veces es confuso pero entienden. Una de las docentes les propone que paren la clase y que le digan que quieren hablar. Estos problemas dicen ya vienen desde el año pasado cuando este profesor daba otra materia:

María: *Le preguntamos, “¿profe cómo es?” Quiere que los otros lo resuelvan y nos confunde más. Él busca que los otros aporten pero a los que no entendimos nos confunde más.*

Sigue Laura relatando lo sucedido, y que ante el altercado, el docente cortó la clase y dijo que hicieran lo que quisieran, de ahí que ante este malestar la mayoría se fue, y no asistieron a la siguiente de Computación.

Julio (estudiante 1°): *Propongo que los profesores pongan sanción a los que se portan mal, tienen que poner límites.*

Ana (docente): *En este bachillerato no ponemos sanciones, somos adultos y apelamos a su responsabilidad.*

Victoria (docente): *Esto es un proyecto, somos todos compañeros, somos todos pares, no se conciben este tipo de prácticas. Proyecto y proceso compartido en un barrio y en un bachillerato.*

Este pedido de imponer sanciones, o no ser tan flexibles está presente en situaciones cotidianas del dictado de clases, sobre todo a la hora de comunicar las “notas” y también se dio en la “asamblea” anterior.

Se van de la “asamblea” la mayoría de los estudiantes de 1° hasta que sólo queda uno. Otra alumna de 2° discute con Laura diciéndole que ella entendió mal lo que le quiso decir la docente que trabaja en pareja pedagógica con el otro profesor. Varios gritan. Algunos proponen cambiar de tema. Pero retoma Héctor¹¹⁴, y dice “*nunca vi enseñar más popularmente matemática*”, compara con un CENS y dice por contraposición lo que es un “Bachillerato Popular” (los estudiantes aplauden). Antes que termine la “asamblea” expone:

Héctor: (...) *Mis compañeros quieren ya saber cómo se hace, si está bien o si está mal. Y él [docente de Matemática] tarda, él quiere que todos lleguen al resultado por sus medios. Ir analizando por qué cada uno llegó a lo que llegó. Pero ustedes quieren el resultado enseguida. A lo mejor se podría acortar el proceso.*

En este último tramo de la “asamblea” se marcaron distintas posiciones por parte de los estudiantes en torno al aprendizaje. La mayoría decía no entender con los nuevos docentes, y así, mientras que estos profesores estarían intentando un proceso de autonomía personal, y ante las

¹¹⁴ Antes de la “asamblea” le pregunté a una de las docentes si él era un profesor aquí, y me dijo que no, que se había sumado este año como estudiante en 2°, y que es un militante de la villa.

dificultades, pasar a un plano grupal o colectivo, sólo algunos pocos estudiantes alcanzaban el resultado, y la mayoría no entendía o se quedaba sin saber si lo alcanzado estaría bien o no, generando estas disputas y tensiones entre todos.

Las asambleas siguientes continuaron con esta característica “sorpresa”, es decir, de no avisar cuando se realizarían para contar con la mayor cantidad posible de estudiantes. En la de junio asistieron más docentes que las veces anteriores –siete- y contó con mayor cantidad de estudiantes –alrededor de cuarenta- ya que sumaron a los de 3° año que comparten con el grupo de docentes del otro bachillerato dado que ese curso tenía clases con alguno de los docentes de éste.

La “asamblea” de julio, contó con 11 docentes y poco más de 20 estudiantes de 1° y 2°. Se demoró el comienzo al contar con varias aulas cerradas por personal de seguridad¹¹⁵. Luego de un altercado mantenido por uno de los docentes con el de “seguridad” se decidió ir a una de las aulas que todos los días usa la otra orientación. Ese día ellos no estarían dado que hay una “marcha” al Ministerio de Educación reclamando por la firma del decreto que incorporaría a algunos bachilleratos a la “Dirección del área de Educación del Adulto y del Adolescente”, de la cual los de “Derechos Humanos” no participan.

Ana, comienza diciendo *“como ven la idea de hoy es hacer asamblea”*. La intención hoy es *“comentar y analizar entre todos esta situación de disputa de las aulas, y luego dividirse en dos grupos, 1° por un lado y 2° por otro, para ver el cierre de la mitad de año”*. Durante la primera parte se comenta lo que viene sucediendo con las aulas, el convenio de “uso compartido”¹¹⁶ que tienen firmado con la escuela, los estudiantes comentan que son ellos los que limpian las aulas, los docentes invitan a aquellos que puedan llegar a las 15hs a la reunión que pidieron con la directora de la primaria para el día siguiente.

Durante la segunda parte de la reunión permanezco en la misma aula con los docentes y estudiantes de 2°, en tanto profesores y estudiantes de 1° se trasladan a otro salón. Antes de comenzar con el “balance” se comentan situaciones de chicos que estarían desapareciendo, les roban los órganos, se habla de “mitos”, y finalmente se da la noticia de que el que había desaparecido ayer fue encontrado. Esto se conecta con la problemática de la “inseguridad” en el barrio y se comenta la nueva situación de arribo a la zona sur de la ciudad de personal de Prefectura y Gendarmería. Frente a comentarios que se oponen a estas iniciativas por parte de los docentes, hay estudiantes que dicen *“ahora yo me siento más seguro”*.

¹¹⁵ Ya venían con este problema del cierre de aulas días atrás. Estos problemas con el personal de seguridad desembocó en reuniones con la Directora de la primaria y hasta pedidos frente a funcionarios del Ministerio de Educación.

¹¹⁶ A su vez, Sebastián (docente) menciona a pesar de esto, todas las cosas que no pueden usar: los baños de arriba, la biblioteca, los mapas, el televisor, las computadoras que tienen clave.

Luego no hablan, tenían que hacer el “balance” y no saben por dónde empezar, ni docentes, ni estudiantes. Los estudiantes comentan la salida que hicieron ayer a un Instituto de Profesorado, donde se los invitó a contar la experiencia del bachillerato. Héctor, que recién ingresó este año en 2º fue elegido para hablar en nombre de los estudiantes del “Bachi”:

Héctor: (...) *veía a los chicos que hacían que sí con la cabeza [gesto de aprobación] cuando contaba que en el Bachi estudiantes y profesores aprendemos desde la educación popular y ellos eso no lo tienen.*

Claudio (docente): *El primer día que nos encontramos con ustedes acá, les dijimos que nosotros queríamos cambiar el mundo, pero que como por ahora no podemos cambiar las relaciones más grandes, lo hacemos en lo cotidiano. Y las relaciones entre estudiantes y docentes son una de ellas.*

Más tarde sí pudieron hablar de cómo veían el trabajo realizado en la primer mitad, pero elijo esta parte de la “asamblea” ya que desde lo discursivo se destacan las relaciones horizontales en donde: *“todos nos vamos educando, el educador y el educando”* –comenta Claudio ante la afirmación de José María (estudiante de 2º): *“no nos sentimos alumnos, sino compañeros de ustedes”*.

Después de esta “asamblea”, estaba prevista otra reunión entre los docentes. Allí se comenta la situación de disputa con la “Coordinadora de Bachilleratos Populares”, asimismo de los últimos intercambios con funcionarios del Ministerio de Educación, se pide certificado de materias aprobadas a los docentes para llevar a la próxima reunión con estos agentes estatales, a la que deberán llevar también la nómina de estudiantes. Se hacen avisos acerca de otras actividades que realizan: sobre la “mesa de urbanización participativa”, y otra actividad de la “Comisión de Derechos Humanos”. Luego surgió el tema de la “evaluación” y la discusión se dio por terminada porque *“no nos vamos a poner de acuerdo”*. Pese a que es nombrado en estos términos el debate pasa por poner notas numéricas o no a esta altura del año –frente a compromisos que impondría el Ministerio de Educación-, y lo que esto genera entre los estudiantes, en términos de comparaciones entre ellos. Se preguntan si es obligatorio o no pasar notas ahora, dada la dificultad de evaluar ya que *“muchos no vienen, no entregan los trabajos, no vamos a poner nota, no tenemos con qué mentir”* –argumenta Ana que da clases los viernes-.

Miriam: *Hay veces que la demanda es de ellos, de que pongamos una nota. Hay que unificar criterios, no puede uno poner nota y otros no. El año pasado hicimos una cosa y ahora se van a encontrar con algo distinto.*

Ana: *El año pasado unos dimos notas, otros no.*

Sebastián cuenta cómo evalúa él y que la nota la pone al final a todos. Miriam propone considerar también las expectativas de los estudiantes, ya que muchas veces piden las notas para mostrar a otros miembros de sus familias.

Marcos: *Yo siempre digo que no pongo nota.*

Ana: *Pero es mentira porque hay que poner.*

Gonzalo: *Los estudiantes dicen “para qué me voy a matar haciendo algo si vamos a tener todos la misma nota”.*

Ana: *Eso pasa porque se comparan con sus compañeros, pero una vez que vas haciendo devoluciones con cada uno lo entienden.*

(sigue la discusión).

Marcos: *Este tipo de educación genera quilombos.*

De esta manera, si durante la “asamblea” con los estudiantes se resalta el carácter horizontal de las relaciones, aquí también se muestran las posiciones que no pueden dejarse de lado: unos son “estudiantes” (que demandan notas, se quejan, se comparan entre ellos) y otros “docentes” (definen los criterios de evaluación, ponen nota). Al verse mediadas estas relaciones con el Estado y tener que informar quiénes son los estudiantes y cuales sus notas año a año para tener al final el título, genera las dificultades, conflictos y contradicciones a las que apunta Marcos.

Cerrando este apartado con algunos sucesos que se reiteran en la asamblea del mes de septiembre, puedo resaltar que antes de comenzar ya había comentarios por parte de los estudiantes quejándose de esta reunión: “*si sabía no venía*”, a uno le pudieron avisar entonces no va a venir, los de primero ya habían bajado para irse pero cuando les dicen los docentes se iba a hacer “asamblea” se tuvieron que quedar, remarcan la poca cantidad de docentes que asiste a estas reuniones —esta vez eran 4—. Al comenzar el encuentro no hubo temas planteados por los estudiantes, los docentes, reiteran el pedido de asistencia a clases y las dificultades para seguir trabajando si no van. Se escuchan las razones de los estudiantes ligadas al cuidado de familiares, enfermedades, trabajo. A la vez, se reiteran pedidos a los docentes para que sean más estrictos y planteen instancias “obligatorias”. Ya casi había finalizado el encuentro y comienzan a surgir problemáticas en torno a las materias que plantea un estudiante de 1ro (todos los otros permanecieron en silencio y al costado durante la reunión), a la vez que se suman otros pocos de 2do señalando otras cuestiones.

Resalto los dichos de los de segundo ya que planteaban que en todas las materias les daban muchos textos y que los dejaban “solos”, reavivando así las disputas por los sentidos de la “educación popular”:

Laura (estudiante de 2º): *...este año se cambió mucho la forma de enseñanza. El año pasado estábamos esperando la otra clase para ver cómo seguían los temas. Antes pasábamos al pizarrón y lo hacíamos entre todos, ahora vemos una película y nos dan las preguntas para contestar. No trabajan con nosotros, nos piden que traigamos cosas y no sabemos qué está bien y qué está mal.*

(...)

Cynthia (estudiante de 2º): *Dan mucha fotocopia y tarea para la casa, antes hacíamos parte acá. Y hablan y hablan y nosotros nos dormimos. Y acá [por la “asamblea”] nos dicen que hablemos con cada profe. ¿Y entonces, para qué hacemos asamblea?*

Quedan aquí expresadas no sólo la posibilidad de trascender los efectos discursivos de las entrevistas a los docentes y estudiantes, sino la oportunidad de registrar la multiplicidad de experiencias que dan cuenta de la riqueza de poner en primer plano la complejidad, y no la atribución a priori de sentidos positivos/negativos o “nuevos” a estas iniciativas. Como sostenía en un capítulo anterior, en los “Bachilleratos Populares” van a confluir políticas estatales, diferentes sujetos sociales, intereses, recursos y saberes diversos. De modo que, los destinos de las continuas negociaciones que se entablan, no son a priori previsibles. Así, las posibilidades de enseñar, aprender, organizar contenidos, y generar relaciones para la transformación no puede buscarse por fuera de cualquier determinación.

Recuperando sobre todo las dos primeras “asambleas” bajo análisis, en la del mes de abril desde su asociación a la dimensión *política* aparecen tanto cuestionamiento como valorización de las reglas por parte de los estudiantes. Mientras que en la de mayo, donde se juega en primera instancia el plano *cognitivo*, la propuesta docente choca con las prácticas, experiencias y expectativas de los estudiantes. De ahí la necesidad de volver a los interrogantes antes planteados para continuar indagando en otros espacios, sujetos y situaciones. Otra cuestión interesante sería analizar qué sucede en las materias ligadas a las Cs. Sociales, donde los estudiantes tal vez, no estén esperando “¿cuál es la verdad?”, es decir, cuáles son aquí las disputas cuando ya hay sentidos muy afianzados. Por ejemplo, en la “jornada política-pedagógica” los docentes de una materia comentaban una actividad donde los estudiantes tenían que decidir para cada figura que se les daba si se trataba del orden de la “naturaleza” o de la “cultura”. Entre varios de los “errores” que allí se comentaron, el más destacado fue la presentación de una pareja de hombre y mujer casándose y el señalamiento de los estudiantes hacia el orden la “naturaleza”¹¹⁷.

¹¹⁷ Ver discusión en Lahire (2006) cap. 10.

A su vez, es pertinente resaltar el lado negativo de la búsqueda de “autonomía”, es decir, los riesgos en que se convierta al mismo tiempo en productora de estigma (Lahire, 2006). Aquellos que no asisten se sienten señalados frente a las problemáticas que hacen imposible su asistencia al bachillerato, “no creo que alguien falte porque quiera” se escuchó en varias oportunidades y luego se enumeran los motivos. Al tiempo que estas construcciones de “educación popular” no están exentas –como vimos- de provocar frustración o exclusión del proceso de aprendizaje.

El entramado de estas relaciones, no implica que sólo el Estado muestre su presencia en la cotidianeidad del “Bachi”, por su parte, los “Bachilleratos Populares”, como veremos, también dejarán sus huellas y presencias en la estructura estatal al luchar por el “reconocimiento”.

3. LAS REUNIONES DE LA ORIENTACIÓN EN “DERECHOS HUMANOS”, Y CÓMO DESDE LOS BACHILLERATOS SE CREAN ESPACIOS EN LA ESTRUCTURA DEL ESTADO.

Es necesario para entender estos procesos, continuar cronológicamente las disputas mantenidas entre los “Bachilleratos Populares” y las autoridades ministeriales, después de las resoluciones de febrero y marzo de 2010 expuestas en el primer capítulo de esta Tesis.

3. 1. La propuesta de pase a la “Dirección del área de Educación del Adulto y del Adolescente” y a la “gestión estatal”

El centro de los reclamos luego del “reconocimiento” y la publicación del “Registro de Bachilleratos Populares” en febrero de 2010, estuvo puesto durante la primer mitad de ese año en la cuestión salarial del pago a los docentes. Así, iniciaron un “*plan de lucha*” buscando alguna respuesta desde el Ministerio de Educación. Las negociaciones no llegaron a lo que tanto desde la “Coordinadora” como desde este grupo del “Bachi” –orientación en “Derechos Humanos”- se pretendía. Al ofrecerles un paquete de dinero para que sea distribuido por las organizaciones, pese a que desde el “Bachi” podía ser aceptado, desde los intereses de la “Coordinadora” en pos del acceso a la estructura del Estado y bajo el “*estatuto docente*” como régimen laboral, se califica a esta propuesta como un intento de “*coima*” rechazándola.

En la primera reunión del grupo a la que asistí en el “Centro Cultural”, en julio de 2010, se resumían estas negociaciones con el Ministerio para afrontar el pago de salarios de la mitad del año que quedaba. Esto significó tres encuentros con interlocutores de parte del área educativa y representantes

de los bachilleratos. En el primero, se habría propuesto la forma de pago anteriormente mencionada, una especie de subsidio a las organizaciones, en tanto que la respuesta de los bachilleratos fue: “*No, es un soborno*”. En el segundo, se les propone pasar a la “gestión privada” a un área donde estén estas escuelas de “gestión social”¹¹⁸. Con respecto al pago de salarios, sería también un subsidio a las organizaciones y así luego repartir entre los docentes, pero esto tampoco fue aceptado, ya que consideraban esta propuesta “*peor que la anterior*” –significaba volver a “gestión privada”. Antes del tercer encuentro en dependencias del Ministerio de Educación de la Ciudad, en reunión de “Coordinadora”, la “CEIP” propone invitar a un sindicato de docentes, de modo que al siguiente encuentro participó también una representación de UTE. Esto fue acentuando las diferencias del grupo de “Derechos Humanos” con la “CEIP” dado que no se sienten representados por aquel gremio docente¹¹⁹. En síntesis, se lleva al Ministerio la propuesta del pago de salario a los docentes con “módulos institucionales”¹²⁰, lo cual es aceptado, pero como no figuraba esta partida en el presupuesto no se podría pagar, lo que renueva el “*plan de lucha*” y se cortan relaciones con la cartera educativa.

Esto significó la suspensión de clases y una concentración en la puerta del Ministerio de Educación, cortando carriles de la Avenida Paseo Colón con banderas y carteles identificando a cada bachillerato, a las que se sumaban la del gremio y una agrupación universitaria. En volantes repartidos se pide explicación por los tres millones de pesos que habían sido prometidos a los “Bachilleratos Populares” el año anterior, partida que según se denuncia no es ejecutada. Luego de unas horas sin ser atendidos por ninguna autoridad ministerial, la “marcha” se dirige a la Jefatura de gobierno, donde se estaba llevando a cabo también un reclamo de estudiantes secundarios por problemas de infraestructura de varios edificios escolares. Además de esta forma más visible por las calles de la ciudad, se sumaron a los “paros docentes” decretados por gremios de la ciudad, e intentos de movilizar “pedido de informe” de la Legislatura para ver qué pasó con aquel dinero prometido.

Luego de estas acciones, y en la 2da reunión plenaria que participo –a fines de agosto de 2010-, manifiestan que “*con el ministerio no hay más relación*”, y las diferencias con la “Coordinadora” y con la “CEIP” son cada vez mayores. La “CEIP” impulsa desde esta agrupación de bachilleratos el ingreso a la “gestión estatal”, mientras que para el grupo de “Derechos Humanos” del “Bachi”, sería necesario articular con legisladores de la ciudad para promover una “*normativa particular propia*”. Marcos en aquella reunión comenta lo que le transmitió a una legisladora: “*Queremos que se*

¹¹⁸ Ya mencioné como antecedente de esta posición la apertura de un secundario parroquial en la villa “Riachuelo” en 2009.

¹¹⁹ Marcos, de la orientación en “Derechos Humanos” propuso en algún momento la creación de un sindicato propio para estas escuelas, lo cual fue rechazado.

¹²⁰ Los “módulos institucionales” es un pago a los docentes ante la presentación y ejecución de proyectos en sus escuelas. Son financiados y monitoreados por el “Programa de Fortalecimiento Institucional”. Corresponden a un contrato por el ciclo lectivo y no cuentan con aportes ni antigüedad docente.

implemente Ley de Educación Nacional y estar dentro de la gestión social.” (Registro de reunión de la orientación en “Derechos Humanos”).

Como se mencionó en aquel encuentro, aparece la búsqueda de articulaciones más allá del Ministerio de Educación y de otros bachilleratos. No sólo cuando se cortaban intermitentemente las relaciones con el Ministerio, sino en forma continua a lo largo del año intentaron alcanzar a través de la Legislatura apoyos para conseguir una normativa específica para los “Bachilleratos Populares”, como también a través de personalidades ligadas al trabajo con los derechos humanos para legitimar la nueva orientación que se encuentra en formación y además no tiene el aval de algún plan previamente aprobado desde el Ministerio de Educación.

Con respecto al ámbito legislativo, mantuvieron encuentros con representantes de la “Comisión de Educación” del organismo¹²¹. Con algunos legisladores con el intento de establecer una normativa que ampare a estas experiencias, mientras que con otros para explicarles la situación y que “*no contribuyan a la fragmentación*”, ya que hay oposición también a estas iniciativas ante la posibilidad que con ellas se habilite a iniciativas privadas ligadas a empresas, o a la Iglesia. Estos encuentros también incluyen las solicitudes a los legisladores para iniciar “*pedidos de informe*” para determinar qué sucedió con el presupuesto prometido el año pasado el cual, supuestamente, al no haber sido detallado no se puede ejecutar.

Pero es a partir del siguiente encuentro –el 3ro que asisto a inicios de septiembre- mantenido como siempre en el “Centro Cultural”, donde se comienza a discutir una nueva iniciativa ministerial que aceptaría que los bachilleratos pasaran a “*Adultos*” de la “gestión estatal”. Dado que los bachilleratos no querían estar en *privada*, la opción *estatal* es la que queda.

Interesado por la opinión de los funcionarios con los que estaban articulando para esta “oficialización”, en una entrevista mantenida en su oficina del Ministerio de Educación uno de ellos sostuvo que al no haber una legislación sobre la “gestión social” en la Ciudad, como una tercera opción, tenían que elegir estatal o privada. Aclara que tras la “batalla” ganada por los bachilleratos pasan de “gestión privada” al área de “Planeamiento Educativo”, “*que era un limbo hasta que se oficializaran (...) los tenemos que regularizar y deben salir de Planeamiento*”.

Este proceso de “oficialización” no sólo es reclamado por los “Bachilleratos Populares”, sino que a partir del “reconocimiento” y la posibilidad de otorgar títulos secundarios, el Estado también aparece queriendo regular otras situaciones:

¹²¹ Vale resaltar que aún es una deuda de la Legislatura la sanción de una ley general de educación conforme lo prescripto en el art. 81 de la Carta Magna de la Ciudad de Buenos Aires.

“Ellos están entregando títulos y yo como gobierno no puedo permitir que se entreguen títulos, sin yo saber a quién, cómo, ni dónde. Y tampoco les sirve a ellos, (...) cuando se corre la bola que eso no está normatizado, no hay evaluación, esos títulos no empiezan a valer.” (Entrevista a funcionario del Ministerio de Educación de la CABA).

Desde este ministerio la intención es *“vamos reconocer a todos siempre y cuando estén en el sistema. El paso final es el sistema educativo”*. Se tomaron al igual que en gestiones anteriores los antecedentes de los “jardines comunitarios”, *“pero no les cerraba”*. Para esto les ofrecieron otras alternativas, siempre en relación a la normativa ya vigente: *“¿Cuál era la modalidad más parecida? Analizamos la modalidad de los CFP¹²² no les cerraba, analizamos la modalidad de los CBO¹²³ no les cerraba, entonces lo que encontré son los famosos CENS de adultos, que son de 3 años y que es muy parecido el plan que ellos tomaron. Ellos tomaron el Plan 601(...)”* Esto sería, dada la intención de la “CEIP” y muchos bachilleratos de la “Coordinadora” de entrar al área de “gestión estatal”. El otro ofrecimiento fue la “gestión social” pero definida dentro de la “gestión privada”, tomando como antecedente a la escuela parroquial de la villa “Riachuelo” que tiene estas características.

Aclara el funcionario entrevistado que los acuerdos alcanzados son para un grupo de “Bachilleratos Populares”, los que se reúnen en torno a la “Coordinadora”, y vienen desarrollando un *“borrador de resolución”* donde se discute punto por punto. Sostiene que se reúnen por separado con los dos grupos “Coordinadora” y la “Red”: *“con la Coordinadora nos pusimos de acuerdo en trabajar en una nueva resolución conjunta. (...) Esto tiene un antecedente que en provincia decían que iban a pasar a Adultos, todavía están en privada.”* Este pase a “Adultos”, estaría fijado por el Plan 601. Explica durante la entrevista las implicancias, pero quiero mostrarlas en las discusiones al interior de la “orientación de Derechos Humanos” del “Bachi”.

No obstante, los acuerdos con la “Coordinadora”, con la “Red” se complican las negociaciones, y hasta se presenta la amenaza de no poder dar más títulos:

“La realidad es que vamos a resolver el problema para 12 bachilleratos populares, porque los otros 5 [en referencia a los de la Red] (...) el resto, ellos no quieren ni cobrar, los de la Red, no quieren sueldos, que no quieren que los supervisemos, yo les digo que es imposible, que yo no puedo darle el título a alguien que yo no sé... De hecho en las reuniones ellos me plantean que el plan 601 no lo dan, que dan otra cosa. Yo les digo “no me lo cuentes, porque no da”. No quieren nada, pero quieren que les certifiquemos los títulos cosa que es imposible y yo no voy a

¹²² “Centro de Formación Profesional”

¹²³ “Ciclo Básico Orientado”

firmar ningún título que no venga de un contralor, de un supervisor del sistema educativo que se hace cargo. (...) es más yo les dije si quieren pasar a otra área del ministerio y los otros bachilleratos populares se quedan en Adultos trabajémoslo, fue lo mejor que encontré ir a Adultos (...) El planteo de ellos es: “no nos consideramos trabajadores de la educación, por lo cual no nos queremos regir por el estatuto, no queremos supervisión, porque un supervisor es alguien de carrera y que va a supervisar, y no coincidimos en el contenido, con lo cual a fin de mes tendré Paseo Colon todo cortado. (...) La resolución que firmaron hace un año atrás fija derechos y obligaciones. Yo lo que voy a hacer es si no se cumplieron estas obligaciones, no hay ninguno de los derechos” (Entrevista a funcionario del Ministerio de Educación de la CABA).

Con respecto al por qué de la necesidad de otorgar títulos con el aval del Ministerio de Educación, afirma:

“La realidad es que el Estado en la Ciudad de Buenos Aires y en la República Argentina se rige mediante normas, tiene división de poderes, tiene una serie de características que me pueden gustar o no pero es como querer tapar el sol con un dedo. Entonces venir a exigir al Estado, en este caso a la Ciudad, que le avale los títulos, por la importancia del título...Yo les dije: “porque no hacen bachilleratos populares y yo les doy un título que se cursó con un certificado oficial, título jurisdiccional, que sé yo un certificado.” No porque la validez, la gracia del bachillerato es poder hacer el ingreso a la universidad, poder conseguir un empleo. (...) estamos en esa discusión con la Red” (Entrevista a funcionario del Ministerio de Educación de la CABA).

En tanto desde la “orientación en Derechos Humanos”, las reuniones por estos temas se hacían cada vez más seguidas en las que se discutía también internamente lo descrito más arriba en relación a los conflictos con la otra orientación por la “asociación civil”.

De este modo, se comienza a discutir la última propuesta hecha a los “Bachilleratos Populares” expresada en documentos que conformarán el borrador hacia la firma del “Acuerdo”. En estos borradores elaborados y discutidos entre las “dos partes” se exponen las diferencias, las discusiones y los acuerdos. Hubo dos hasta la redacción final, uno de “Octubre” y otro en “Diciembre”.

El hecho principal sostiene que los bachilleratos que firmen este acuerdo: “pasarán a depender, bajo una Coordinación de la Dirección del Adulto y del Adolescente (que pertenece a la Dirección General de Educación de Gestión Estatal, bajo la órbita de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y

Coordinación Pedagógica). El Registro [Registro de Bachilleratos Populares] (RBP) seguirá bajo la dependencia de la Dirección General de Planeamiento Educativo dado que posee las competencias específicas e instrumentos técnicos necesarios para la evaluación objetiva del cumplimiento de la normativa vigente, entre ellas la Resolución 279/MEGC/2010.” (Ministerio de Educación – octubre de 2010).

Estos escritos supuestamente contruidos desde las “dos partes” (“Bachilleratos Populares” y Ministerio de Educación) si bien consiguen cientos consensos, a la vez, no anulan los conflictos y tensiones previas, sino las recrudecen. Recapitulando, a principios de septiembre de 2010 y en las siguientes dos reuniones, a partir de un nuevo interlocutor en el Ministerio llegó este ofrecimiento del pase a “*Adultos*”. Desde este encauzamiento del conflicto propuesto por el Ministerio de Educación, se agudizaron las tensiones con la otra orientación y con los representantes de la “CEIP”, más allá de que a varias de las reuniones de “Coordinadora” dejaron de asistir. Esto se origina porque el grupo de “Derechos Humanos” no quiere “*entrar en el estado*”, en tanto que los de “Desarrollo de las Comunidades” alineados con la posición de la “CEIP” sí prefieren esta inclusión.

3. 2. ¿Estudiar la “*educación popular*” o la “*relación con el Estado*”?

Si bien, como comenté al iniciar este trabajo, con el propósito de dar cuenta de las “construcciones de conocimiento” en los recientes “Bachilleratos Populares”, la intención era centrarme en tres ejes a lo largo de la investigación¹²⁴. El interés desde un principio estaba puesto en el primero de los ejes en torno a la contextualización en este espacio de la “educación popular”. En este sentido, para comenzar a adentrarme en el tema, y a lo largo del trabajo de campo, asistí a cuatro encuentros de “educación popular” organizados por diversas agrupaciones en los que participaban militantes y docentes de diferentes “Bachilleratos Populares”.

Asimismo consideraba clave la asistencia a las reuniones del grupo de la orientación en “Derechos Humanos” donde se discutiría sobre las problemáticas y los logros en el desarrollo de esta experiencia. A su vez, no dejé de lado la observación participante en la cotidianeidad del “Bachi” asistiendo a muchas de las clases, “asambleas”, como así también realizando entrevistas grupales e individuales a estudiantes de los tres ciclos del bachillerato –tanto los más grandes que hace tiempo se habían alejado de los espacios de escolarización, como con los jóvenes que habían transitado recientemente el nivel secundario en otras instituciones de la zona-.

¹²⁴ Focalizando en los sentidos que adquiere la “educación popular” en un bachillerato, analizar las dinámicas relaciones que van estableciendo con el Estado, y reconstruir las trayectorias socioeducativas de jóvenes que asisten a estos espacios.

Volviendo al primer eje de interés, asistí a las reuniones de docentes del grupo de “Derechos Humanos” que se realizaban los sábados en el “Centro Cultural”. Una de las cuestiones que me parecían centrales era poder documentar el armado de una “*nueva orientación*” con todo lo que ello significa: no se trataba de tomar un plan de estudios y hacer modificaciones para este contexto, por el contrario, el desafío era nombrar las materias, llenarlas de contenidos, armar fundamentaciones, y luego llevarlas a la práctica. Si en ocasiones se le dedicaba alguna discusión a este aspecto –ya que era algo que compartían como importante y que debían abordarlo-, siempre aparecían otros temas (relación con miembros de la otra orientación del bachillerato, discusiones con posiciones de la CEIP o de la Coordinadora, planteos por parte de funcionarios estatales) que irrumpían la mayor parte del encuentro relegando “*cuestión pedagógica*” y de “*discusión de los programas*” a breves momentos casi al final de cada reunión o a la intención de concretarlos en el futuro.

Recién a mediados de octubre de 2010, se anunciaba una reunión propuesta como “*espacio de formación*”. Esta iniciativa había sido impulsada en el encuentro anterior, y la idea era realizar una jornada más extensa desde las 14 a 19hs donde a partir de la discusión de tres textos enviados por mail, se profundizara luego en el armado de la “*fundamentación*” del programa de cada materia y de los “*contenidos*” de la “*nueva orientación*”. Otra de las intenciones era: “*Que no pase esto de que después se pisan*” había dicho Ana en relación a que en distintas materias estaban dando los mismos contenidos.

La reunión en el “Centro Cultural” comienza como siempre un poco más tarde de lo previsto, se suman dos nuevos integrantes que podrían el año que viene participar como profesores. Después de una breve presentación de todos, Claudio, entre otras cuestiones, comenta brevemente para los futuros docentes la historia de la conformación de los “Bachilleratos Populares”:

“Esto comenzó hace unos cinco años con otros bachilleratos armados por la CEIP y nosotros tomamos esta experiencia adaptada a nuestra realidad de la villa. Los reclamos históricos que veníamos haciendo al Estado, tenían que ver con una escuela secundaria para jóvenes y un CENS para los adultos. Ante la no respuesta y con las otras experiencias en marcha nos animamos a hacer el bachillerato. Los primeros bachilleratos tomaron el plan 601, que es el que corresponde a la Orientación de Perito en Desarrollo de las Comunidades para los CENS. Pero los programas de estas materias no estaban desarrollados, los desarrollamos nosotros. Y desde el año pasado creamos una nueva orientación en Derechos Humanos que no está aprobada, entonces no es algo que esté armado, la armamos en la medida que caminamos, sobre la marcha. Nos basamos en nuestra experiencia de militancia y en el trabajo en derechos humanos.” (Registro de reunión de orientación en “Derechos Humanos”).

Luego siguió comentando qué se estaba discutiendo en este momento con las autoridades del Ministerio de Educación: *“Hay bastante acuerdo entre UTE y la CEIP de estar en Adultos y el Registro en Planeamiento. Pero la cuestión es el grado de autonomía con que quedamos, esa es la discusión de fondo.”* De ahí se pasó al relato de lo que se discutió en el marco de una reunión mantenida con el funcionario del Ministerio de Educación que ahora lleva adelante estas cuestiones¹²⁵.

Con respecto a los planes de estudios, que es algo que a este grupo particularmente le preocupa, en el documento que se presentó para la discusión con los representantes de los bachilleratos, se sostenía que seguirán trabajando con los planes aprobados, fundamentalmente el Plan 601/2001¹²⁶. Por pedido de los bachilleratos, se agregó una declaración que figuraba en un documento anterior y había sido sacada: *“Asimismo, se pondrán a disposición equipos de la Dirección de Currícula y Enseñanza para replantear planes de estudios que, enmarcados en la Ley de Educación 26.206, se adapten a las necesidades de los Bachilleratos.”* (Ministerio de Educación – octubre de 2010).

Los edificios escolares representaron una preocupación para las autoridades ministeriales habiendo declarado en las resoluciones anteriores que *“deben reunir las condiciones mínimas de seguridad, habitabilidad e higiene”*. Para la gente del “Bachi” no es una preocupación, ya que están en un edificio escolar del Gobierno de la Ciudad. A los demás bachilleratos, se les propuso también gestionar las instalaciones de establecimientos educativos que se encuentren próximos a las instalaciones actuales. Pero por lo que quedó asentado en dicha reunión, los bachilleratos rechazaron esta propuesta ya que *“aseveran que sus lugares de trabajo forman parte primordial de su identidad.”* (Ministerio de Educación – octubre de 2010). De modo que a futuro se deberá hacer un *“relevamiento de Mitigación de Riesgos”* sostiene el documento elaborado en octubre.

Con respecto a la selección de los docentes, el tema para los que ya se están desempeñando se supone encaminado, pasarían a integrar una *“Planta Transitoria Docente”*, que mediante un *“concurso protegido”*¹²⁷ se conservarían los cargos actuales. El problema se plantea en el caso de tener que cubrir cargos, es decir, al producirse vacantes lo que ya se venía acordando era que *“el procedimiento debiera ser el establecido por el Estatuto de Docente, no obstante lo planteado por los Bachilleratos Populares,*

¹²⁵ Reconstruyo los puntos discutidos en el ministerio y los aportes de los representantes de los “Bachilleratos Populares” a partir del escrito presente en la reunión del grupo de “Derechos Humanos” y un acta con los acuerdos y las disidencias firmada por funcionarios y representantes de los bachilleratos.

¹²⁶ Resolución 601/2001: Aprueba el Plan de Estudios de la Carrera de “Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades” (...), para ser aplicado en los Centros Educativos de Nivel Secundario -CENS- dependiente de la Dirección Área Educación del Adulto y del Adolescente a partir del ciclo lectivo 2001. El plan de estudio aprobado por la presente Resolución se aplicará en reemplazo del plan de estudio de la Carrera de igual denominación (R.M.N° 1623/83) que se venía aplicando en los CENS para Adultos.

¹²⁷ Dan a significar que no correrían peligro sus cargos por ser estos docentes quienes hace años los vienen desempeñando.

es que quienes mejor conocen la idoneidad de un/a docente para trabajar en ellos son sus miembros.” (Ministerio de Educación, octubre de 2010). Así a la reunión en el Ministerio, se propusieron dos alternativas, la que fue aceptada por los bachilleratos para el caso de cargos vacantes y que no vayan a concurso, dispone que se realizará una convocatoria específica donde se va a “conformar un jurado de 3 personas: dos pertenecientes al bachiller que lo requiera y uno al Ministerio (...) La decisión será establecida por el mecanismo de mayoría simple.” (Ministerio de Educación, octubre de 2010).

Por el lado de las propuestas salariales, no hubo acuerdo en aquel encuentro por lo que el Ministerio se comprometió a evaluar tres modalidades con la intención de los bachilleratos, de sostener las “*parejas pedagógicas*”: “a) Parejas Pedagógicas (50 horas cátedra por ciclo) + Coordinación a cargo del Ministerio.¹²⁸ b) Parejas Pedagógicas (50 horas cátedra por ciclo) + Coordinación a cargo de la Organización. c) Planta Orgánica Funcional completa -Plan 601/2001- según corresponda a cada Bachillerato conforme el Decreto 1990¹²⁹ + Hora de Coordinación equivalente 6 horas (por institución, por ciclo).” (Ministerio de Educación, octubre de 2010).

Comentados estos aspectos por Claudio, quien había asistido como representante de la orientación de “Derechos Humanos” del “Bachi” –y Lucía como representante de la otra orientación-, y ante la complejidad estas cuestiones, Marcos sentencia, “*está todo armado para que no salga nada*”. No entiende por qué los funcionarios están tan apurados, y dice irónicamente: “*nos citan el mismo día que Bulrich declaraba en la Legislatura, quieren que esto salga a fin de año para empezar a cobrar en marzo.*”¹³⁰

Se menciona a un grupo de bachilleratos que rompió con la “Coordinadora” y armó otra agrupación, la “Red de Bachilleratos Populares”. Reina la incertidumbre y el descontento ante estas cuestiones. Pablo propone: “*por qué no nos concentramos en los intercambios con Currícula, si total no nos van a pagar nada.*” A lo que Marcos contestó mirándome a mí, “*por qué no comentás lo que charlaste en Currícula*” refiriéndose a la charla que mantuve con la persona que trabaja en aquella dirección del Ministerio de Educación y estuvo trabajando hasta hace poco con ellos en la nueva orientación propuesta. Lo que esta especialista comentó fue que el plan que estaban armando “*no correspondía a las pautas y criterios*” dado que desde la Ciudad se venía trabajando para adecuar las orientaciones a los lineamientos emanados del Ministerio de Educación de la Nación en relación a la

¹²⁸ Los “Bachilleratos Populares” al seguir con el plan de los CENS tienen una duración de tres años o tres ciclos. Para cubrir cada uno de estos ciclos se necesitan de acuerdo al plan de estudios 25 horas cátedras semanales, por lo cual al tratarse en este caso de parejas pedagógicas serían 50 horas cátedra a abonar por ciclo.

¹²⁹ Decreto 1990, sancionado el 30-12-1997. Aprueba la Planta Orgánica Funcional (POF). Para el caso de los CENS, figura en este decreto: 1 director, 1 secretario.

¹³⁰ El Ministro de Educación había sido citado para dar explicaciones de las propuestas del gobierno ante la sumatoria de escuelas “tomadas” y la cantidad de días que llevaba el conflicto.

“Educación Secundaria Obligatoria”¹³¹. Por lo que “es muy difícil que eso salga y además ellos no vinieron más” –concluyó en sus comentarios esta especialista-.

Así, descartada la opción de continuar por esta vía, se anuncia que en la próxima reunión que tienen en la semana con el Ministerio la idea es “blanquear que hay dos orientaciones”. Pasando rápidamente por varias cuestiones, tratan “temas del bachillerato y los estudiantes”, comentando sobre casos de estudiantes que están faltando cuáles son los motivos, y el problema de 2do año que “son muy pocos los que van, se están cayendo” dice Ana. Es el que sufrió más la ruptura del año pasado, se habla de “huérfanos”. A su vez, hubo una asamblea en la villa por el tema de los pedidos de desalojo a la que asistieron Marcos y Ana en nombre del “Bachi” y de la “Comisión de Derechos Humanos”. Se sigue con la fiesta de fin de año que se va a hacer en el “Centro Cultural” después del acto de egresados de los de 3ro. A continuación, algo que los preocupa bastante como es el conseguir docentes para el año siguiente. Dos de los que están ahora en la materia por ellos llamada “Ciencias de la Naturaleza” no van a estar más. Pablo aclara que la convocatoria sea “con los reparos que ponemos nosotros para incorporar docentes, que sean militantes”. Ellos prefieren conocerlos previamente, no como otros pedidos que circulan por mail convocando a docentes. Por su parte, Claudio recuerda “tenemos que ponernos al día con los libros por lo que pide el Ministerio.”

Según estaba previsto, de la lectura y discusión de textos, se iba a comenzar a hacer una especie de fundamentación para mandar a organismos de “Derechos Humanos”, Marcos vuelve a hacer hincapié en esto:

“Voy a hablar con [menciona a dos importantes personas que trabajan en relación a esto]. Como el plan nuestro no lo van a aprobar, la idea es contar con el apoyo de los organismos, mandar una carta con su apoyo y presionar desde ahí. Hay que armar algo que de cuenta del “¿Por qué una orientación en “Derechos Humanos”?”.

Cuando se empieza a charlar este tema y los textos que habían sido pensados para el “espacio de formación”, ya son las 16:30, algunos avisan que no se pueden quedar. Aquí comenzó una larga discusión centrada en el tema de la formación personal y/o colectiva, pasando luego a recordar discusiones anteriores en torno al armado de los programas, las materias que se dejaron, las que se sacaron, y las que optaron por no dar como “Inglés”. Acerca de los problemas con los que se encuentran a la hora del trabajo con los estudiantes donde “cuando uno cree que enseñó algo y todos dicen que entendieron, al otro día ya no se acuerdan de nada”. Marcos acapara la charla mencionando

¹³¹ Se puede ver Resolución CFE N° 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”.

los supuestos “*problemas de abstracción*”, que los estudiantes se quedarían “*todo el tiempo en el plano de lo concreto*”, y las preguntas que lo vienen inquietando: “*¿Qué tipo de enseñanza para estos sujetos? ¿Con qué técnicas? ¿Cómo hacemos para que funcione la dialéctica?*”

Si bien estas cuestiones fueron muy interesantes no pude reconstruir pormenorizadamente los diálogos dado que fue sobre el final, muchos ya parados se tenían que ir y estaban saludando. Por otra parte, como luego alcancé a percibir, estos temas –cuando se abordaban- pese a la intención de considerarlos centrales, siempre eran dejados para el final, no se llegaban a acuerdos, o no quedaba claro –al menos para mí- cómo los seguirían trabajando en conjunto, más allá que como se decía esto también corresponde al plano más individual de formación o el trabajo en “parejas pedagógicas” armado cada materia.

Fundamentalmente, lo que podía registrar en todas las reuniones era que el tema central, por el que siempre se comenzaba, se dedicaba más tiempo, y así relegaban otros previstos ligados a la “formación”, “planificación de las actividades”, “evaluación de los estudiantes” era un ítem que reiteradamente se agregaba a las propuestas a abordar: el denominado “*relación con el Estado*”. No obstante, las discusiones de este punto derivaban en sus relaciones y posicionamientos frente al otro grupo del “Bachi” –“*las chicas de “Desarrollo de las Comunidades”*”-, sus diferencias con la “Coordinadora” y en especial con la “CEIP”, la necesidad de construir alianzas con otros bachilleratos que habían abandonado la “Coordinadora” para poder seguir con sus demandas, o de reunirse con legisladores en búsqueda de apoyo para la creación de una “*normativa propia*”.

Así el fin de año se acercaba y con él los posibles acuerdos (o no) con el Ministerio de Educación y la “entrada” (o no) al Estado.

3. 3. Hacia el último encuentro del año y la firma de los acuerdos con el Ministerio de Educación.

Ante la frecuencia de reuniones con funcionarios del ministerio y de la “Coordinadora” por la inminente firma de la denominada “*Acta Acuerdo*”, para el pase a “*Adultos*”, el 27 de diciembre se realiza el último encuentro del año para decidir qué posición tomar.

Mientras esto transcurre, en paralelo, desde fines de octubre el calendario escolar también “obliga” a dedicarse a otras cuestiones: en visitas anteriores al “Bachi” y al “Centro Cultural” están presentes los intercambios por el “*acto de fin de año*” y la “*fiesta para los egresados*” de 3ro, como también lo que hace a los “*boletines*” y la “*evaluación*”. Nuevamente una de aquellas reuniones se había cerrado con el comentario de Ana acerca de “*trabajar sólo la evaluación a los estudiantes*”, planteando la necesidad de revisar quiénes serían los que pasan de año, los que tienen que “recuperar”, a lo que Pablo contestó: “*eso no va a pasar*” –presuponiendo los contenidos de todas las reuniones-.

Noviembre y diciembre se suceden entre el cierre de las “clases”, los egresados, las propuestas ministeriales, los plenarios de la “Coordinadora” y las expectativas de este grupo en torno a los acuerdos y negociaciones con el Ministerio de Educación¹³². Uno de esos días, paso por el “Centro Cultural”, Marcos está solo, aguardando que Pablo y Patricia lo pasen a buscar para ir al “Bachi”. Sobre la nueva situación que se les plantea él cree que no va a pasar nada, y tampoco quiere que pase ya que la opción de quedar en la órbita estatal lo preocupa: *“estuvimos tanto tiempo sin cobrar, podemos seguir así, el año que viene esta gestión se va a ir”*.

En estos últimos meses también desde “ambos lados” le van dando forma a aquel documento de trabajo denominado *“Bachilleratos Populares”* y que contiene las resoluciones dictadas hasta ahora, los requisitos del Registro de bachilleratos y los puntos que vengo explicitando, en torno a las discusiones de los planes de estudios, la selección de los docentes, y el pago de los salarios. Al documentar estas situaciones en la cotidianeidad se percibe que las posiciones no son sólo dos, “Bachilleratos Populares” por un lado y “Ministerio de Educación” por otro, sino sujetos en tramas de relaciones con cambiantes y contradictorios conflictos y acuerdos. Así al interior del “Bachi”, unos estarán a favor de la “oficialización” a través de la “Dirección del Área del Adulto y el Adolescente” – orientación en “Desarrollo de las Comunidades”- y otros no –la orientación en “Derechos Humanos”-, alguno dentro de este último grupo estará más a favor de seguir con la “Coordinadora” en cambio otros estarán más cercanos a las posiciones de la “Red”, por otra parte, numerosos bachilleratos rompieron por ahora las relaciones con los funcionarios del Ministerio de Educación y con la “Coordinadora” y no suscriben a estos compromisos –los de la “Red”-.

Los últimos acuerdos que amplían el anterior documento elaborado en octubre, hacen referencia a algunos aspectos que habían quedado pendientes. Uno de los más notorios es el punto 9, denominado en aquel escrito “Parejas Pedagógicas” y que ahora pasó a llamarse “Propuesta Económica”. Así, con respecto al pago de salarios, el Ministerio se compromete a garantizar sólo la “Planta Orgánica Funcional” (POF) de los CENS. Esto significa: “la correspondiente a la oferta educativa de la Dirección del Adulto y del Adolescente que según Resolución 206/1983 corresponde al pago de: UN DIRECTOR, UN SECRETARIO y 25 HORAS CATEDRAS POR CICLO” (Ministerio de Educación, diciembre de 2010). Esto implicaría el no reconocimiento y pago directo a las “parejas pedagógicas”, además de otros derechos y obligaciones laborales en caso que sostengan la intención de seguir dando clase de a dos. Por último, luego de iniciado el ciclo lectivo 2011 cada bachillerato podrá solicitar un preceptor, sólo en caso que la matrícula sea mayor a 80 alumnos.

¹³² Otras de las situaciones que sucedieron en este período y movilizaron al grupo en “marchas” y otros encuentros fueron el asesinato de Mariano Ferreyra y la “toma” del Parque Indoamericano.

No obstante todas estas aclaraciones, es necesario resaltar que en el presupuesto enviado a la Legislatura para su aprobación, no figurarían como docentes de los “Bachilleratos Populares”, sino como docentes de la Dirección de Adultos, con lo cual no hay ninguna aclaración en el presupuesto – como ya había sucedido- que diga que hay recursos para estos nuevos docentes. Es importante aclarar esto ya que durante todo 2010, la excusa fue que pese a las promesas hechas el año anterior, no podían ejecutar esa plata ya que no figuraban en ningún lado del presupuesto de la Dirección de Planeamiento. De modo que, al circular las dudas en torno a este tema, la respuesta del gobierno fue que intentarán que especifiquen la partida para los bachilleratos, pero esto no se haría hasta que no firmen la propuesta y se alcance este acuerdo.

Otro punto en relación al nombramiento de los docentes en caso de producirse vacantes, los cuales como había sido acordado no irían a concurso, fue agregado por pedido de los bachilleratos explicitando que la convocatoria a los “educadores” quedará bajo su responsabilidad. De esta manera, “Cada bachillerato y/o la organización social convoca y presenta el listado de los/las posibles aspirantes educadores/as y de cargos directivos, adjuntando el fundamento correspondiente.” (Ministerio de Educación, diciembre de 2010).

El hecho de estar funcionando en una escuela estatal, si bien puede traer una serie de problemáticas ya explicitadas, a la hora de negociar el ámbito de trabajo con el Ministerio, es un tema menos para el “Bachi”. Los demás bachilleratos argumentan que no pueden cumplimentar la cantidad de cosas que se les exige para habilitarlos y temen que esto se constituya en un impedimento para el reconocimiento final de cada experiencia. Ante esto la respuesta del gobierno fue que podrían realizar un convenio con cada uno donde dejen sentado que las organizaciones se harían responsables del lugar, esto podría hacerse como los que se establecen con el ex PAEBYT, ahora llamados IEPAA¹³³. Cabe recordar que esto se ofrece como posibilidad ante la no aceptación de mudarse a los establecimientos habilitados del estado como escuelas.

Este arduo proceso de negociación, como decía anteriormente implica reuniones con representantes del Ministerio y con la “Coordinadora”. Para las autoridades educativas, se trata ahora de dos agrupaciones que contienen a los “Bachilleratos Populares”, como lo pude comprobar con la entrevista al funcionario que está trabajando este tema, “*la Coordinadora y la Red*”, pensando al primer grupo como homogéneo en sus postulados y posiciones. Un ejemplo de esta complejidad es el “Bachi” que una parte sigue a la “CEIP” y los de “Derechos Humanos” no, pero aún no han roto con este grupo, ni se suman a los de la “Red”.

¹³³ Instituciones de Educación Primaria para Adultos y Adolescentes, que funcionan en dependencias de distintas organizaciones.

Recapitulando, eran 9 bachilleratos los reconocidos inicialmente en 2008, a los que se sumaron 3 más reconocidos en 2010 y que comenzaron las discusiones y el armado de este documento de trabajo. No obstante, hay otros que comenzaron a dar clases en 2010 y sin estar reconocidos, también se fueron sumando a las luchas por una inclusión. De este modo, con todos estos alejamientos y acercamientos, se incorporan al documento final de diciembre para el “reconocimiento definitivo” 4 bachilleratos más que están funcionando “sin reconocimiento”, mientras que los de la “Red” quedaron fuera de este acuerdo. Siendo en total 12 los “Bachilleratos Populares” en el documento, lo que no implica que estén de acuerdo con todos los puntos y que todos vayan a firmar.

De estos 12 bachilleratos, 4 están organizados por la “CEIP” y son los que buscan la firma del convenio, 1 estaría en posición indecisa, mientras que en los otros permanecen los conflictos y las discusiones internas. En el caso del “Bachi”, el grupo de “Desarrollo de las Comunidades” que sigue la postura de la “CEIP” quiere firmar, mientras que desde el que vengo siguiendo no lo ven conveniente, “*sería un retroceso*” –según Marcos-. Sebastián sostiene, “*es complicado luchar por la autonomía y la autogestión dentro del Estado*”, y se sonríe al comentar lo que uno de los representantes de un bachillerato afirmó en la reunión con el funcionario del ministerio, “*firmamos la POF, pero que nos garanticen la autonomía.*”

Otra de las cuestiones que empezó a circular por ese entonces era que la orientación de “Desarrollo de las Comunidades” no abriría la inscripción para el ciclo 2011, hecho que luego fue desmentido. Para la de “Derechos Humanos” ya tienen alrededor de 15 estudiantes a los que les reservaron la vacante. Y al igual que para las convocatorias a docentes, prefieren no hacer mucha propaganda, sino algo más dirigido a las organizaciones del barrio. Siempre comentan la experiencia del 1er año de 2010 donde varios de los estudiantes trabajan en un Comedor y Jardín de la villa.

A las últimas reuniones, tanto de la “Coordinadora” como con el Ministerio, decidieron no ir dado que con el primer grupo los encuentros se desarrollaron mientras ocurría la “toma” del Parque Indoamericano, y estaban ocupados en el seguimiento de estos sucesos, y con el Ministerio por los dichos discriminatorios y xenófobos expresados por el Jefe de Gobierno. En relación a estas expresiones: “*con estos tipos no se puede negociar nada*”, opina Marcos. Ante la fecha pautada para la firma del acuerdo Marcos hace un exhaustivo recorrido por todos los mails y archivos intercambiados con la “CEIP”, sosteniendo que es aquella cooperativa de docentes la que se apartó del camino iniciado, dado que “*alternativo*” y “*autogestión*” como las banderas que siempre reivindicaron, “*se contraponen con entrar en la Dirección de Adultos y con una POF*” –afirma enojado-.

Así llegamos a la última reunión del año, con toda la discusión acerca del documento que se firmaría. A pesar de que ya está entrada la tarde, a fines de diciembre sigue haciendo mucho calor. En

el “Centro Cultural”, Lucas (militante y docente del “Bachi”, ex habitante de la villa) está realizando algunos arreglos, por lo que el ruido de la máquina y el polvo cubren el patio. De a poco va llegando el resto de los docentes. Esta vez, en lugar de mate hay bebidas frescas, y no se hace adentro la reunión, acomodamos la mesa de plástico y las sillas en el medio del patio, somos once. Luego llega un estudiante de 1er año que iba a dar una mano en los arreglos y presencia la discusión.

La pregunta que atraviesa al encuentro es sobre las implicancias del firmar o no el acta enviada por el Ministerio. Para Pablo, “*después del lío que hicimos no tiene sentido no firmar*”, en tanto Marcos, sostiene que al haberse alejado de lo que ellos querían “*nunca fue una estrategia no firmar, la estrategia era firmar lo correcto*”.

Como comenté arriba, sus posiciones se dirimen al interior y al exterior del propio “Bachi”, ellos no quieren firmar, en cambio, la otra orientación sí está de acuerdo. No obstante, de aprobarse la propuesta ministerial tendría que firmar el representante legal, es decir Claudio de la orientación en “Derechos Humanos” y no Lucía quien encabeza la otra orientación¹³⁴. Otro de los motivos por los que Claudio y éste grupo no quieren firmar por todo el bachillerato es porque así se harían también cargo de gente que se fue sumando a dar clases en la otra orientación, que ni siquiera conocen, y sobre todo porque tienen dos proyectos distintos. Sobre la posibilidad de consultar qué hacer con la otra orientación:

Marcos: *Firmar o no firmar depende de la correlación de fuerzas. Pero la hegemonía dentro del bachillerato la tenemos nosotros y es una pelea que no quiero dar.*

Claudio: *La firma es con el bachillerato, no como orientación, entonces la firma es una decisión nuestra.*

Marcos: *El problema de firmar es que te van poniendo en un lugar que es difícil de volver atrás.*

Claudio: *Si los sindicatos no pudieron con los CENS, menos las organizaciones chicas como las nuestras.*¹³⁵

¹³⁴ En el documento de diciembre en el 3er punto dice: “3. Definición de un referente por cada Bachillerato. Cada Bachillerato Popular debe designar de modo fehaciente un representante legal quién constituirá domicilio en ejido de la Ciudad para establecer comunicación con el Ministerio de Educación. El representante deberá acreditar representación y autorización por parte de la asociación civil, mutual u otro del Bachillerato Popular respectivo.” (Ministerio de Educación, diciembre de 2010).

¹³⁵ Desde este grupo de militantes y docentes fueron numerosas las ocasiones en todo el último período del año en que se hace referencia a estas escuelas.

Retomando la investigación acerca de los CENS por parte de D. Filmus: a pesar de la original intención de gestar una experiencia cercana a la vida de las organizaciones gremiales, a poco de andar diversas decisiones políticas fueron consolidando una fuerte tendencia a la asimilación de estas escuelas al resto del sistema educativo (currículum, selección de docentes, organización del tiempo y del espacio). En cuanto a la participación de las entidades convenientes, se destaca “se limitó a la “prestación de servicios” aportando a los Centro Educativos el espacio físico y los recursos materiales para el

Sigue Marcos comentando la posición del sindicato (UTE), de las opciones de los otros bachilleratos, que comienzan a dividirse ya que por un lado va la organización mayor y por el otro el bachillerato, menciona incrédulo a algunos que *“primero luchaban por una legislación propia y ahora quieren firmar esto.”*

Claudio insiste, *“el “Acta” la puede firmar cualquiera, el “Convenio” no, es con las organizaciones. Se propone Victoria para leer el “Acta Acuerdo”, los 4 puntos que finalmente quedaron hablan de: “(...) El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires se compromete a efectivizar el pago de haberes a partir del ciclo lectivo 2011 acorde a la normativa vigente para los planes aprobados por el Ministerio de Educación en la oferta de educación secundaria para adultos, incorporando la POF correspondiente presentada por cada Bachillerato Popular.”*

Sobre este punto manifiestan que esto sería contradictorio con lo estipulado por el Registro, y no ven bien que la POF quede ligada a cada bachillerato.

Los dos puntos que siguen hablan de la dependencia en el área del Adulto y adolescente y en el ámbito de la “gestión estatal”. El primero señala: “Compromiso del Ministerio de comenzar el ciclo lectivo 2011 de manera formal y con la plena estabilización de los Bachilleratos Populares en la Dirección del Adulto y del Adolescente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal.” El siguiente expresa: “Firma de un Convenio Marco entre los Bachilleratos Populares y el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, que formalice la incorporación de los Bachilleratos Populares a la oferta educativa de la Dirección del Adulto y del Adolescente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal.” Sobre estos, no ven muchas opciones, es contra lo que vienen peleando hace tiempo y no pudieron modificar esta orientación.

Y del último, se dice que es una *“guitarreada”* significando que no va a pasar nada y que lo ponen para “quedar bien”: “Compromiso del Ministerio a posibilitar la conformación de un espacio de trabajo dentro de la órbita de la Dirección del Adulto y el Adolescente para presentar y trabajar proyectos de financiamiento para innovación pedagógica y avanzar en el reconocimiento de las especificidades de las experiencias educativas de los Bachilleratos Populares.”

Ante el descontento con este documento, y el miedo a la posibilidad de quedar limitados como lo fueron los CENS, se discuten alternativas cargadas de dudas, desazón y enojo: sobre la posibilidad

desarrollo de las actividades. DiNEA aportó el personal docente y los planes de estudios previamente establecidos. No se generó ninguna instancia de planificación, dirección o evaluación en la cual las organizaciones sindicales o las otras instituciones firmantes de los convenios pudieran jugar un rol más activo en la experiencia y asumir, por lo tanto, el **“compromiso”** más plenamente.” (Filmus, 1992: 87). Las negritas son del autor.

de abandonar la “Coordinadora”, que si todos firman ellos quedan debilitados, y entonces dónde buscar otras alianzas.

Claudio: *Si nos vamos de la Coordinadora no tenemos otro espacio que no sea la “Red”.*

Pablo: [nombra a un bachillerato] *dice que no va a firmar pero seguiría en la “Coordinadora”.*

Victoria: *Si no firmamos quedamos complicados y con la fractura dentro del Bachi.*

Claudio: *Si nos abrimos de todo hay apoyos desde organismos de Derechos Humanos y también del barrio. Pero no está del todo trabajado, hay que seguir con esto. Los estudiantes no querían que firmemos para quedar adentro del Estado.*¹³⁶

Marcos: *Mañana se firma el “Acta Acuerdo” y pueden ir las de “Desarrollo de las Comunidades”. Pero nosotros no lo podemos firmar hasta no conocer el “Convenio”.*

Claudio: *Lo único que aceptamos es el pase a Adultos y porque estamos en minoría, y los salarios, no esos cuatro puntos.*

Pablo: *Y bueno, hay que generar lazos con otros bachilleratos, [nombra bachilleratos, que están en duda]. Pero qué va a pasar con las de “DC” [en referencia a las de “Desarrollo de las Comunidades”] antes no querían abrir, hay que ver si siguen el año que viene.*

Sebastián: *Sí, ya dijeron que van a seguir.*

Marcos: *A las de “DC” las deben apretar de la “CEIP”, para que pasen luego a otro bachillerato. “UTE” hizo una afiliación masiva de 90 fichas y con esto están contentísimos.*

Claudio: *Lo que pasa es que la mayoría está de acuerdo en entrar a “Adultos” y a “gestión estatal”. Entonces, chau bachilleratos, chau organizaciones. Somos un CENS. La POF nuestra que se presentó son 17 docentes de “Derechos Humanos” y 23 de “Desarrollo de las Comunidades”. El directivo queda como capataz, el buchón de Macri, tiene que decir quién faltó o no faltó.*

Marcos: *Hay que ponerle las pilas a una legislación propia, seguir buscando apoyo legislativo y en el movimiento de “Derechos Humanos” como paraguas. Requiere energía y tiempo para establecer alianzas, ir a la legislatura, las próximas elecciones vamos a tener más representantes [nombra partidos políticos opositores al macrismo].*

Claudio: *Ya tenemos “CUE”¹³⁷, una vez que firmamos, recibís un recibo de sueldo y ya está.*

Pablo: *No estoy tan de acuerdo que sea tan lineal, pongo la valla en el “Convenio” y no en el “Acta Acuerdo”. También hay que pensar que si los otros firman nos debilita políticamente.*

¹³⁶ En relación a comentarios hechos en una reciente “asamblea” con el 1er año de la orientación de “Derechos Humanos”, no reconstruida en este escrito. En el punto 2 de este capítulo recupero otras “asambleas”.

¹³⁷ “Código Único de Escuela”: es una clave numérica que identifica a cada institución escolar.

Posteriormente se piensa en armar un “*documento político*” como agenda para discutir con otros bachilleratos y con la “Coordinadora”, es decir, en principio no abandonar este espacio, pero mandar un mail avisando que no van a ir a firmar mañana el “*Acta Acuerdo*”.

Ya sobre el final y en un ambiente un tanto más tranquilo, se acuerdan fechas de los “*recuperatorios de febrero*”, la fecha del comienzo de las clases, y se pauta la primera reunión de este grupo para mediados de febrero. En relación a los “recuperatorios”, se da una discusión ya que Ana propone dos semanas, tal cual lo estipula el “calendario oficial” dictado por el Ministerio de Educación, a lo que Marcos argumenta sobre la necesidad o no de fijar estos límites, “*si le das para hacer un trabajo lo puede traer en julio y lo aprobás ahí*”. Por último, siendo casi las 20 hs. y terminando la reunión, Miriam tiene que gritar ya que todos se levantan para irse: “*¡Acuérdense de mandarme las notas para pasar al calificador!*”.

3. 4. Un proceso que continúa¹³⁸.

Al día siguiente de la última reunión del 2010, se firma el “*Acta Acuerdo*” en las dependencias del Ministerio de Educación. Como desde este grupo decidieron no asistir, quien firmó fue Lucía, de la orientación en “Desarrollo de las Comunidades”. Luego en un mail enviado desde el ministerio se preguntaba por los representantes de otros dos bachilleratos que no habían suscripto el acuerdo con sus firmas.

En el transcurso del verano de 2011, la única comunicación estuvo relacionada con la verificación de los edificios. Lo cual como ya mencioné no era un problema para el “Bachi”. En la primera reunión del año, a mediados de febrero, se revisa la situación del año anterior, se cuenta que la que firmó fue Lucía pero que esto no tendría validez, ya que lo que importa es el próximo documento, el “*Convenio*”, que tendría que firmar Claudio, al ser el “*representante legal*”. Lo que se somete a discusión y sin alcanzar acuerdo es la posibilidad de explicitar, no ya que son otra orientación, sino constituirse en un nuevo bachillerato. Por otra parte, también las acciones a seguir en torno a estar o no insertos en la “Coordinadora”, si acercarse a la “Red”, o seguir conversaciones con los bachilleratos más allá de la inscripción en estos grupos.

Frente a la propuesta de separarse y armar otro bachillerato el reparo que se pone es en relación a los títulos de los estudiantes:

¹³⁸ Relato aquí los sucesos que se fueron dando el corriente año, durante la escritura de esta Tesis.

Marcos: *Es un buen momento para apretar al gobierno. No digo ni romper con la Coordinadora ni entrar a la Red.*

Miriam: *Si nos separamos, hay que evaluar el peligro de no poder dar los títulos.*

Claudio: *Es central saber si podemos dar títulos. Hay que plantear al Ministerio el nuevo bachillerato.*

Ya al comenzar las clases se decidió anotar a los estudiantes no por orientaciones sino a partir de estos dos bachilleratos. El “Bachi” seguiría manteniendo el nombre y su pelea por la nueva orientación en Derechos Humanos propuesta. El otro bachillerato tendría un nuevo nombre y seguiría con el plan de estudios de “Desarrollo de las Comunidades”. Más allá de esta ruptura, siguen funcionando ambos bachilleratos en el edificio de la escuela primaria y compartiendo durante 2011 las clases en el curso de 3º año, que fue el grupo que se encontraba en 1º al momento de la crisis y posterior división en dos orientaciones.

Los bachilleratos firmantes de aquel “*Acta acuerdo*” suscriben el “*Convenio*” por el cual están a la espera de un “*Decreto*” que regularice su situación en el ámbito de la Dirección del Adulto y del Adolescente y poder así cobrar los salarios. En el mes de abril y mayo los del “Bachi” mantuvieron dos reuniones con otros bachilleratos (algunos de los cuales firmaron el “Convenio” y otros no) y con asesores de una legisladora en busca de acuerdos para una ley de educación que contemple estas iniciativas. A fin de junio, unos representantes del “Bachi” mantienen una reunión en el Ministerio de Educación con una secretaria, ya que el funcionario con el que debían encontrarse no estaba presente. Allí, aclaran nuevamente¹³⁹ que se trata de dos bachilleratos y la secretaria los asesora para la presentación de las dos carpetas que deben contener los datos de ambas escuelas, la cantidad de estudiantes y acreditaciones de los docentes. Una pregunta que se reitera en estas reuniones es si “tienen matrícula suficiente para funcionar”, y la respuesta apunta a la cantidad de excluidos de la villa “Riachuelo” del sistema educativo, y que harían falta varios bachilleratos más. “*Quién los supervisa y quién los deja de supervisar, ése es el quid de la cuestión*”, menciona luego la secretaria.

Hace mucho que los del “Bachi” (“Derechos Humanos”) no asisten a las reuniones de la “Coordinadora” donde se piensan medidas de acción para forzar al Gobierno de la Ciudad por la firma del “*Decreto*”. Tras la convocatoria a una “marcha” en la que el “Bachi” figura apoyando las reivindicaciones que aparecen en los volantes que se reparten, avisan que no están de acuerdo y piden

¹³⁹ Marcos había sido invitado a una reunión anterior de los bachilleratos de la “Red” donde con los dos funcionarios que están siguiendo esta situación de los “Bachilleratos Populares”, planteó que se habían separado y que se trataba de escuelas distintas.

ser borrados de esta iniciativa. En respuesta a esto son sacados de la lista de mails algunos de los miembros del “Bachi”. Esta situación se discute en una reunión en el “Centro Cultural”, para analizar si rompen definitivamente con la “Coordinadora” y cómo están posicionados ellos frente a ésta y la otra agrupación:

Claudio: Con el Convenio y el Decreto se bajaron todas las banderas de los bachilleratos, entonces estamos fuera de la Coordinadora.

Marcos: Nosotros y [otro bachillerato] nos reunimos con todos, pero no estamos con ninguno.

Ana: Pero estamos más cerca de la Red en la relación que queremos con el Estado.

Marcos: Ellos no quieren ser nada, ni gestión social, estatal, nada. Que sólo les den el título y nadie venga a inspeccionar. Nosotros sí estamos de acuerdo con el Registro. Para la CEIP la lucha es por el salario.

Hay disidencias sobre qué hacer, si desvincularse definitivamente, pero los que están a favor de continuar no participan de estas reuniones. Y se plantean cuestiones ligadas a la “participación” en este espacio ya que siempre son los mismos y no la mayoría de los militantes y docentes del “Bachi” – situación que se repite en las “asambleas”-.

Mediante otras expresiones, los de la “Red”, también se manifestaron en el espacio público para obtener el “reconocimiento” de otros de sus bachilleratos. Ante todos estos reclamos, y en plena campaña por la jefatura de gobierno de la Ciudad¹⁴⁰, los instrumentos normativos que se sucedieron fueron los siguientes. A través de la Resolución N° 238 sancionada el 5 de julio de 2011 se logra el reconocimiento de 2 bachilleratos más del grupo de la “Red” que habían comenzado a funcionar uno en 2010 y el otro este año¹⁴¹. La semana siguiente, el 13 de julio, mediante la Resolución N° 250, de igual modo que la anterior se “otorga reconocimiento” a 5 “Bachilleratos Populares” más, entre los que está el nuevo desprendido del “Bachi”, es decir, la anterior “orientación en Desarrollo de las Comunidades”.

¹⁴⁰ La primera vuelta se realizó el 10 de julio, quedando la fórmula Macri-Vidal frente a Fimus-Tomada para la segunda vuelta, donde obtuvo un nuevo triunfo el actual Jefe de Gobierno M. Macri.

¹⁴¹ “Artículo 1.- Otórgase reconocimiento para su funcionamiento a los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, cuya nómina se indica en el Anexo, el que a todos sus efectos forma parte integrante de la presente Resolución.

Artículo 2.- Establécese que los Bachilleratos Populares reconocidos en el artículo 1°, deberán completar inscripción en el Registro de Bachilleratos Populares creado por Resolución N° 279/MEGC/2010 en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento Educativo.

Artículo 3.- Determinase que las propuestas educativas de los Bachilleratos Populares mencionados, deberán ajustarse a los lineamientos de la política educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y el personal docente que se desempeñe en dichas instituciones, deberá poseer los títulos exigidos por la normativa vigente.

Artículo 4.- Establécese que el reconocimiento para su funcionamiento, no implica el otorgamiento automático ni retroactivo de aporte estatal y/o su financiamiento.”

Finalmente, la opción tan buscada por algunos, se concretó unos días después. El 20 de julio de 2011, esta vez mediante la figura de un Decreto del Jefe de Gobierno de la Ciudad (Decreto N° 406), se establece que “los bachilleratos que fueran reconocidos por el Ministerio de Educación mediante Resoluciones N° 669/MEGC/08, 528/MEGC/10 y N° 250/SSIEYCP/11, funcionarán bajo la figura de Unidades de Gestión Educativa Experimental para la educación de adultos y adolescentes, en el ámbito de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Ministerio de Educación.” (Artículo 1°). Se trata de 11 bachilleratos, uno declinó de esta firma, al igual que el “Bachi”, sumándose la otra experiencia que primero fue una orientación del “Bachi” en “Desarrollo de las Comunidades” y ahora se conformó como un bachillerato nuevo.

A principios del mes de septiembre miembros del “Bachi” se reúnen con funcionarios del Ministerio de Educación, parte del registro de aquel encuentro es el que encabezará la próxima sección en las Conclusiones. En aquella reunión acordaron seguir con las conversaciones hasta fin de año analizando la situación de ellos y de los bachilleratos de la “Red” que son los que no están amparados bajo el último decreto.

Por último, tras la separación en dos bachilleratos, el fin del ciclo 2011 conlleva otro conflicto. Los estudiantes de 3° tienen que elegir bajo qué nombre quieren que salga su título. Hasta el año pasado todos salían con el del “Bachi”¹⁴² ya que era el único reconocido, pero, al ser ahora dos y compartir los estudiantes en 3° se redoblan las tensiones entre los docentes y entre los estudiantes. Por parte de los docentes las disputas se dirimen en pos de tener egresados de “su” bachillerato. En cambio, algunos estudiantes, plantean como problemático para su futura inserción laboral que en el título se haga referencia a la villa “Riachuelo”, optando entonces por egresar bajo el nombre del otro bachillerato y no del “Bachi”.

Pese a los “reconocimientos” de unos, y el funcionamiento en tanto “Unidades de Gestión Educativa Experimental” (UGEE) de otros, quedan aún bachilleratos en la Ciudad de Buenos Aires que pugnan por el “reconocimiento” y la “oficialización” por parte del Estado. Los que fueron afectados por el decreto, aún no han cobrado. Y una nueva agrupación de bachilleratos ligados a organizaciones kirchneristas que han empezado a desarrollar bachilleratos en la capital están por iniciar el camino de los reclamos y demandas al Estado.

¹⁴² En el título aparece la referencia a villa “Riachuelo”.

4. REFLEXIONES SOBRE EL CAPÍTULO 4.

Este capítulo fue dividido en tres secciones. En la primera, la intención fue documentar las presencias estatales en la construcción cotidiana del “Bachi”, y así cómo el Estado penetra en estos *márgenes* al vincular a los sujetos a sus normas y regulaciones ya que, desde los “Bachilleratos Populares”, se plantea como necesario un “reconocimiento” y el involucramiento del Estado en el desarrollo de estos sucesos. Esta inserción del Estado, desencadena no sólo sujetos que ejecuten las normas previstas, también conlleva el replanteo de los alcances de la “educación popular” en estas circunstancias, la forma particular de la “militancia” en un bachillerato, y fundamentalmente las tensiones grupales que llevan a crear una nueva orientación, el proyecto a desarrollar con los estudiantes y las relaciones a sostener en estas demandas con el Estado. Aquí se desenvuelven, a la vez, las reformulaciones, demoras o resistencias ante las “obligaciones” estatales por parte de los docentes del “Bachi”, que se conjugan con los deseos y expectativas de los estudiantes que reclaman cuestiones de la “escolaridad tradicional” pero también reconocen en la flexibilidad de los docentes la posibilidad de continuar con sus estudios y la de alcanzar el título secundario. En este sentido, presentarlas en términos de continuas negociaciones desde el punto de vista de los estudiantes contribuye a redefinir el lenguaje de los militantes que construyen a estos espacios como “alternativos” y “opuestos” a la escuela¹⁴³.

En la segunda sección de este capítulo, los sucesos registrados en las “asambleas”, muestran que las intenciones en torno a la “autonomía” no dependen sólo de su grado de legitimidad entre los docentes, sino también del modo de inserción en el curso de la acción, en el marco del trabajo en el bachillerato, con los estudiantes, frente a la otra orientación o demás “Bachilleratos Populares”, con la escuela primaria y con el Estado. Todo esto nos habla de una gran complejidad conformada por recorridos escolares previos de los estudiantes, distancias diferentes de las experiencias de escolarización pasadas en función de las edades o del género, como también lo que esperan y buscan en estos espacios. Estas trayectorias, también deben ser relacionadas con otros espacios significativos de su cotidianeidad. Por el lado de los docentes, también se trata de un conjunto heterogéneo, de recorridos e intereses muchas veces contrapuestos que los llevan a armar otra orientación varios se reconocen con escasa formación y lecturas en torno a la “educación popular”, la mayoría no tienen título docente, y también están atravesados por una historia de escolarización que en las charlas y entrevistas dicen revisar y que “no sólo basta con sentarse en ronda”. Además, el Estado es otro agente

¹⁴³ Ver en el 2do capítulo en el análisis de las producciones de los “militantes y docentes”.

presente en estas dinámicas a partir de los recursos como las becas, la certificación de los estudios, y las contradicciones que para los docentes esto genera.

Por último, en la tercera sección, planteo que si bien estas iniciativas se ven moldeadas por el Estado en las complejas y dinámicas relaciones que se establecen con funcionarios del Ministerio de Educación, a la vez, también tienen la fuerza de generar modificaciones en la estructura estatal con la posibilidad de ingresar a la “Dirección del Adulto y del Adolescente”, a través de discutir, modificar o redefinir los documentos elaborados por el Estado.

Más allá de las visiones discrepantes en torno a esta “entrada”, mientras que para algunos es un “logro” y algo “arrancado al Estado”, para los de la orientación de “Derechos Humanos” del “Bachi” implica un “fracaso” y una segura “pérdida de autonomía”. Estos son los acuerdos, tensiones y contradicciones que se pueden documentar cotidianamente y constituyen el “pasar lista” y “poner notas” (o no), la reflexión y el armado de “clases”, la realización de “asambleas”, la búsqueda de alianzas con otros bachilleratos, la articulación de demandas con otros poderes del Estado como la Legislatura, el distanciamiento al interior del propio grupo y de otros bachilleratos, en definitiva, una sumatoria de experiencias que conforman el *aprendizaje* continuo que implica el armado de un “Bachillerato Popular”.

Conclusiones

La oficina del funcionario da a la Avenida Paseo Colón, una gran ventana deja ver el edificio Libertador (Ministerio de Defensa) frente a esta sede del Ministerio de Educación de la Ciudad. En un primer momento de la reunión, en la que están presentes dos miembros del Ministerio y por parte del “Bachi” tres de los militantes-docentes y un estudiante, estos últimos presentan algunos pedidos acerca de: los problemas que tuvieron con el “*personal de seguridad*” que custodia el edificio escolar, la necesidad de ellos del “*uso pleno de la escuela*” –en relación a poder utilizar cañón, computadoras, material didáctico-, una “*guardería*” en el establecimiento o en lugar cercano para las madres que asisten con los chicos, el problema del “*financiamiento*” que sigue sin resolverse, y sobre las posibilidades de presentar “*modificaciones al plan de estudios*”.

Luego uno de los funcionarios se retira y el otro aprovecha para indagar más acerca de cómo seguir trabajando con los bachilleratos como éste, que no firmaron los últimos acuerdos con el Ministerio. Comenta que está asistiendo a la legislatura ya que hay conversaciones sobre una ley de educación para la Ciudad y persisten las dudas acerca de la situación en que quedarían estas escuelas:

Funcionario: *Hay algunos que dicen que no tienen que tener títulos oficiales, otros que sí pero que se pongan ciertos límites y me parece razonable. Yo creo que la Coordinadora no ganó entrando en el Estado, fue la forma de conseguir el salario, pero tiene sus costos, los gremios se van metiendo en esto. (...) y después te encontrás con una pérdida de sentido por lo cual se crearon los bachilleratos. Creo en una definición de gestión social amplia. Hay escuelas que están más cerca de esto que de ser privadas como la [menciona la que está en villa “Riachuelo”].*

Marcos: *Pero ahí está el peligro de que grandes empresas puedan financiar (...)*

Funcionario: *No puede haber tres lógicas distintas para los Bachilleratos Populares [en referencia a que uno de los grupos es la “Coordinadora”, otro “La Red” y una tercera posición, la del “Bachi”].*

Claudio: *Tiene que ser lo suficientemente amplia la definición para que más allá de las diferencias todos estén bien ahí. Vos pensás desde el punto de vista del Estado, otros piensan por qué etiquetarlos y normativizarlos. Algo que sea lo suficientemente amplio para que contemple a todos.*

Funcionario: *El alumno que tengo en un Bachillerato Popular es porque la escuela media no lo recibió. Si yo lo quiero equiparar con la escuela media cagaste. Tienen muchas situaciones muy complejas y a Dios gracias que por lo menos pueden estar ahí. El tema es el título, como creo que es un fenómeno que va a crecer, va a haber títulos de primera y títulos de segunda. (...) Tenemos que tratar de encontrar una definición. Los entiendo a los de La Red, los entiendo a los de la Coordinadora, los entiendo a ustedes...*

Marcos: *El Registro es una muy buena base para una normativa.*

Funcionario: *Pero no se está cumpliendo, cuando no me gusta algo te hago una marcha. Por ahora estamos tratando de dejar a todos contentos, pero un día se va a cortar la soga y seguro vamos tener acá en la puerta un campamento de 10 días.*

Marcos: *No podemos pensar este movimiento sólo desde un modo educativo porque nuestras organizaciones trabajan en ambiente, en salud, en derechos humanos, en vivienda, son proyectos integrales...*

Funcionario: *El único problema es el título, hay que resolverlo de manera conjunta. (...) Estas iniciativas son necesarias, son crecientes y tienen alumnos, sino las cerrábamos.*

(Registro de campo, reunión en Ministerio de Educación)

Llegando al final de la Tesis, busco en estas Conclusiones reflexionar en torno a las *complejas y dinámicas* relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado, tal como intenté describir y analizar a lo largo de este trabajo. Por último, la interpretación de estos procesos en términos de la construcción de una *experiencia formativa* (Rockwell, 1995) permite afirmar que los militantes y docentes del “Bachi” –y demás bachilleratos- se ven involucrados en múltiples sucesos que los llevará a organizarse y a *aprender a hacer escuelas*.

1. REFLEXIONES EN TORNO A LAS COMPLEJAS Y DINÁMICAS RELACIONES ENTRE “BACHILLERATOS POPULARES” Y ESTADO

Al comenzar esta Tesis, me preguntaba si el surgimiento de “Bachilleratos Populares” podía ser interpretado como uno de los indicadores de la “ausencia estatal”. A su vez, otro interrogante apuntaba

a analizar las demandas al Estado y las relaciones que desencadenaban. Por último, qué lugar podían ocupar estos bachilleratos en un terreno de histórico dominio estatal.

Después de todo el recorrido realizado, bajo la premisa de focalizar en la relación que van conformando “Bachilleratos Populares” y Estado y no en alguno de ellos, intenté mostrar que, si bien el Estado concede el “reconocimiento” ante la presión de las organizaciones que llevan adelante “Bachilleratos Populares”, estos también quedan limitados y obligados por procesos estatales, en un juego continuo de intentos de *control* del Estado y sus correspondientes *apropiaciones* por parte de los bachilleratos. Desde el “Bachi”, está presente la búsqueda por ampliar estos márgenes a partir de otras vinculaciones que favorezcan una normativa propia. Hasta el momento, la impronta clasificatoria del Estado tiene sus impactos organizativos, “gestión estatal” o “gestión privada”, al menos por ahora no se habilitó otra alternativa (la única escuela de “gestión social” en Ciudad de Buenos Aires fue incluida en el área de “gestión privada”).

La creación de las UGEE se constituye en un indicador de un proceso de producción conjunta de políticas y formas de acción colectiva de los grupos subalternos y el Estado, en el que mecanismos de control, apropiación y niveles autonomía están en disputa. La resistencia de unos, y las negociaciones y acuerdos de otros bachilleratos frente a las propuestas ministeriales es la clave contradictoria que explica el estallido de las divisiones entre unos bachilleratos y al interior de otros. Esto resulta útil para evitar las interpretaciones simplistas y opuestas que se realizan del mismo suceso: desde aquellos que analizan estos procesos en forma de “obligaciones arrancadas al Estado”, o por el contrario que “ahora pasan a ser empleados estatales”. A través de la reconstrucción del accionar de distintos actores y organizaciones, mediante prácticas coincidentes y también antagónicas, traté de dar cuenta de cómo los militantes y docentes del “Bachi” le dan forma a la lógica que se les impone desde el Estado, al tiempo que construyen un espacio político-pedagógico de gran complejidad donde sin dudas se hace presente también el Estado. Es decir, las organizaciones no sólo son moldeadas en procesos estatales continuamente resistidos y apropiados diferencialmente, sino que todos los actores involucrados contribuyen a la producción de “funciones” del Estado y del heterogéneo “movimiento de Bachilleratos Populares”.

La versión que ve estas cuestiones en términos de oposición de los movimientos sociales frente al Estado, o la vertiente interpretativa que los considera como un avance hacia la “institucionalización”, “dejan un vacío explicativo sobre los modos en que el propio Estado se redefine a partir de la acción de los movimientos sociales” (Manzano, 2005: 24). En este sentido, el análisis realizado permitió seguir aquellas posiciones modificadas y constantemente redefinidas desde el Estado, y a la vez, cómo desde las organizaciones también se provoca una alteración en el organigrama educativo que contempla a

algunas de estas nuevas escuelas dentro de la “gestión estatal” con la intención de: reconocer a sus docentes, pagar salarios, sostener a las escuelas, becar a los estudiantes, y otorgar los títulos que acreditan su escolarización secundaria.

Mientras que para algunos esto último se visualiza como una gran victoria, para el grupo “autonomista” de “Derechos Humanos”, no es vivido como un logro, sino como la posibilidad de “pérdida de autonomía” quedando con los años asimilados como un CENS más. En consecuencia, para este grupo, los supuestamente claros límites entre Estado y movimientos sociales, temen que puedan tornarse difusos o se diluyan, tras las fronteras del Estado con el ingreso al área de “Adultos”.

Más allá de la generalizada búsqueda del “reconocimiento” oficial, esto da cuenta de que el vínculo con el Estado no es experimentado de la misma forma por los distintos “Bachilleratos Populares”, ni aún dentro de uno de ellos. Incorporar a estos análisis la dimensión histórica permite comprobar que la “obligación estatal de dar educación” es una construcción del Estado que llega a ser una apropiación “popular” mientras que el Estado, a la vez, se “apropia” al incorporar a estos bachilleratos dándole sentidos diferentes a los elementos supuestamente populares. El lugar ocupado en tanto “mediadores” de políticas estatales, por ejemplo, desde el otorgamiento de becas –que tantas contradicciones trae a los militantes y docentes del “Bachi”- obliga reflexionar en torno a las constantes reformulaciones de la intervención estatal, corriendo los márgenes y penetrando con más fuerza en los ámbitos cotidianos de los sujetos (Trouillot, 2001).

A su vez, el surgimiento y expansión de los “Bachilleratos Populares” en sus demandas al Estado, estuvo atravesado por “actas”, “convenios”, “resoluciones”, “decretos” en tanto *rutinas* de funcionamiento de las formas del Estado para la conformación de un orden *normal* (Corrigan y Sayer, 2007). Así, el “reconocimiento” y la “oficialización” –significados de maneras diferentes- pasan a ocupar un lugar central para ambos sectores. En los años que llevan estas relaciones, pensar al Estado sólo como un “aparato” me alejaría de poder analizar sus prácticas y procesos más amplios y cotidianos. Así, la intención de esta Tesis fue mostrarlo como proyecto ideológico en sus recurrentes, sutiles y concretos ejercicios de legitimación.

N. Bobbio sostiene que, “el Estado puede ser correctamente representado como el lugar donde se desarrollan y componen estos conflictos, para luego descomponerse y recomponerse mediante el instrumento jurídico de un acuerdo continuamente renovado, encarnación moderna de la tradicional figura del contrato social” (Bobbio, 1998: 32). Así, esta es una tarea inacabada, ya que numerosos bachilleratos pese a obtener el “reconocimiento” pugnan por otra definición y funcionamiento, y las autoridades ministeriales por encuadrarlas y ordenar estos procesos: “*No puede haber tres lógicas distintas para los Bachilleratos Populares*” (Funcionario del Ministerio de Educación). De este modo,

“la fuerza soberana de la ley se expresa en los constantes intentos del estado por superar el margen” (Asad, 2008: 61).

Desde la propuesta de Corrigan y Sayer (2007) se podría pensar que estas acciones del Estado, en tanto *formas culturales*, fueron reformulando las demandas y las resistencias de las agrupaciones y los bachilleratos, recibiendo algunas su aprobación –acuerdo logrado por la “Coordinadora”- mientras otras son calificadas como impropias –tal como la intención de la “Red”- en estos intentos de *regulación moral* llevados adelante por el poder político. Siguiendo las categorías de estos autores, bajo la intención de que todos los bachilleratos estén en el sistema educativo y puedan ser alcanzados por regulaciones estatales –dimensión *totalizante*- se *individualiza* a las organizaciones para identificar quiénes serán “docentes” y sus títulos habilitantes, y quiénes “alumnos” a partir de la presentación de los listados y calificaciones de los estudiantes. Pero como describí en los últimos capítulos, el fin no es tanto ser incorporados al sistema educativo, sino imponer ciertas regulaciones –que luego serán negociadas y apropiadas por las organizaciones, docentes y estudiantes en la cotidianeidad- y de este modo, suprimir continuamente las alternativas bajo las normas estatales.

A su modo, las tres posiciones representadas por la “Coordinadora”, la “Red” y el “Bachi”, indefectiblemente articulan, resisten, negocian y consensuan con el Estado. N. Bobbio (1998) analiza los cambios de significados del término “sociedad civil”, y revisa la distinción que se ha dado durante los dos últimos siglos entre sociedad civil y Estado. Apunta a que la contraposición entre los términos mencionados se da en la práctica ejemplificando con las figuras del “ciudadano participante” y del “ciudadano protegido” que están en conflicto entre sí incluso en la misma persona: “del ciudadano que mediante la participación activa siempre pide mayor participación al Estado y mediante la exigencia de protección refuerza aquel Estado del que quisiera adueñarse y que en cambio se vuelve su amo.” (Bobbio, 1998: 67). De este modo, para este autor, la sociedad y el Estado aparecen como dos momentos necesarios, separados pero contiguos, diferentes pero interdependientes del sistema social en su complejidad y en toda su articulación. Pensando en el “Bachi” –y también en los otros bachilleratos- cuando en su momento reclamaban al Estado para que se haga una escuela para jóvenes y adultos en el barrio, y ante la inacción del mismo crearon ellos un bachillerato “tomando la educación en sus manos”. Hecho que, a la vez, se convierte en la posibilidad de formar “sujetos autónomos” o “militantes” o “mejor calificados”, reforzando también la presencia estatal al necesitar las organizaciones otorgar títulos oficiales a sus egresados.

En síntesis, en esta Tesis procuré reconstruir relaciones de fuerzas, prácticas, estrategias y sentidos en los procesos de demanda educativa de sujetos sociales activos, y así describir uno de los campos de fuerzas ligado al desarrollo de escuelas para jóvenes y adultos denominadas “Bachilleratos

Populares”, dentro de los cuales se configuran modalidades específicas de acción política de los grupos subalternos. Siguiendo a V. Manzano “los procesos educativos son constituidos a la vez que contribuyen a constituir campos de relaciones de poder y de disputa entre distintas fuerzas sociopolíticas, y al mismo tiempo se transforman en recursos para legitimar actores y políticas, y en ese sentido favorecen la formación de sujetos y de horizontes de reivindicación que tensionan los procesos de desigualdad social vigentes” (Manzano, 2006: 230).

El pensar a la práctica educativa como posibilitadora de la “lucha por la igualdad”, se ejerce en oposición y separación de la “escuela tradicional” y se recuperan versiones de la “educación popular”. Aquí me interesó mostrar –sin adentrarme del todo en este eje en el que deberé profundizar a futuro– que los intentos de pensar una nueva orientación, programas y fundamentaciones de las materias, el dar clase cotidianamente, se presentan en correlación con las dinámicas emprendidas con el Estado. Emergen estas tensiones en las “asambleas” como propuesta de reflexión grupal, que evidencia las diversas maneras de construir al “Bachi”. Por momentos, aparecen estos actores como enfrentados: docentes que reclaman a los estudiantes asistencia y que realicen los trabajos, y estudiantes que piden mayor acompañamiento, no aburrirse en clase y que les digan “qué está bien y qué está mal”.

Este trabajo, implica a la vez, un intento de seguir reflexionando junto con los protagonistas en torno a estos espacios. Pero además, quedan aquí expresadas no sólo la posibilidad de trascender los efectos discursivos de las entrevistas a los docentes y estudiantes, sino la oportunidad de registrar multiplicidad de experiencias que dan cuenta de la riqueza de poner en primer plano la complejidad, y no la atribución *a priori* de sentidos positivos/negativos o “nuevos” a estas iniciativas.

2. APRENDIENDO A HACER ESCUELAS

Con el transcurrir de los capítulos, los interrogantes se trasladaban cada vez más al “Bachi”, a su historia y conformación, y particularmente a los sujetos que lo llevan adelante: militantes-docentes y estudiantes. La conformación de este espacio está cargado de tensiones, negociaciones y redefiniciones en las interacciones diarias. De modo que, los términos que habían reunido a las organizaciones y representantes de los “Bachilleratos Populares”, tales como “autonomía”, “autogestión”, “alternativo”, se siguen utilizando en diferentes manifestaciones, volantes o en los discursos. Si tal vez éstos nunca dieron cuenta de los mismos sentidos, con el andar de estas experiencias educativas se agudizaron las diferencias. Más aún, las modificaciones están inscriptas en el proceso de búsqueda de “reconocimiento” y “oficialización” por parte del Estado, siendo todos estos grupos y sujetos partes

activas en la construcción de estos nuevos significados. Incluso, la invocación en tanto “Bachilleratos Populares” a partir de todo este recorrido, se puede afirmar que adquiere múltiples sentidos y realizaciones.

Diversas concepciones de larga data, sentidos de los estudiantes en torno a la vuelta a estas escuelas, y opciones de los militantes, recorren el presente de estas iniciativas. Entre los elementos a considerar se pueden enumerar la extensión en nuestro país de más de un siglo de formalización de lo “educativo” en torno a lo “escolar” conducido hegemónicamente por parte del Estado, la corta duración y trascendencia de experiencias de construcción por fuera de la esfera estatal¹⁴⁴, las representaciones circulantes en torno a la universalidad del “derecho a la educación” entendida como escolarización, y sobre todo las aspiraciones de ascenso social de los sujetos que se incorporan a estos espacios. Como sostiene Marcos: *“nosotros sabemos perfectamente que un gran porcentaje de, no sé cuántos, pero un gran porcentaje, viene, se anota en el bachillerato sólo por conseguir el título con la fantasía de que este título le va a dar ventajas comparativas para calificación laboral”*.

Conformar un bachillerato y establecer nuevas formas de relacionarse con el Estado a partir de esta creación, constituyen fenómenos relevantes en la experiencia formativa de los sujetos que se entrelazan con sus tradiciones y trayectorias ligadas a la militancia. La constitución de estos espacios no sólo da cuenta de una forma particular de acción colectiva sino, sobre todo, de un proceso que delimitó un campo de relaciones con el Estado. Estas relaciones tienen aristas conflictivas y de oposición para algunos, como también la posibilidad de consensos para otros.

En estos procesos, con los demás bachilleratos, al interior del “Bachi” y sus militantes y docentes, y en el día a día con los estudiantes: reuniéndose para analizar las demandas al Estado, para armar los programas de las materias, dando clases, consiguiendo nuevos docentes, tramitando becas, tomando lista, poniendo notas, haciendo “asambleas”, promoviendo actividades fuera del “Bachi”, asistiendo a “marchas”, reuniéndose con otros bachilleratos y con legisladores, haciendo trámites en el Ministerio de Educación, organizando encuentros de lectura y formación en “educación popular”, preparando actos de graduación y entregando títulos secundarios, van *aprendiendo a hacer escuelas*.

¹⁴⁴ Las Sociedades Populares de Educación, ver Carli, S. (1991).

1. CENTRADA EN “BACHILLERATOS POPULARES”.

Tesis que analizan experiencias de “Bachilleratos Populares”.

CETRA, M. (2008). “Nuevos formatos escolares: la experiencia de las escuelas en fábricas recuperadas”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO Argentina.

CURA, F. (2009) *El proyecto del Centro Educativo Las Tunas: prácticas y sentidos de la militancia política en un barrio de la zona norte del Gran Buenos Aires*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

LANGER, E. (2010). “Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente”. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.

LOZANO, P. y RYBAK DI SEGNI, N. (2009) “Nuevas prácticas de educación popular: Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA. Una visión comunicacional – comunitaria”. Tesis de grado Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Buenos Aires.

O’BRIEN, T. (s/f) “Enfranchisement through Freires Conscientiza O: The Case of the Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Maderera Córdoba.” Tesis de Maestría de la UNSAM - Maestría en Políticas Públicas y Gestión del Desarrollo.

I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Mar del Plata del 26 al 28 de Septiembre de 2008.

ALFIERI, E. y LÁZARO, F. (2008) “El funcionamiento de los bachilleratos de educación popular en Fábricas recuperadas por sus trabajadores: una construcción diferente”.

GLUZ, N.; BURGOS, A. y KAROLINSKI, M. (2008) “Movimientos sociales, educación popular y escolarización “oficial”: la autonomía “en cuestión”.”

SVERDLICK, I. (2008) “Las Luchas de los movimientos y organizaciones sociales por el derecho a la educación en América Latina”.

Primer Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales en Argentina. Ciudad Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, 30 y 31 de marzo de 2009.

ALAINEZ, C. y FAJADO, F. (2009). “ “La vagancia se organiza”: Primeros pasos de sistematización sobre prácticas educativas con jóvenes de barrios populares de La Plata y Berisso enmarcadas en un movimiento social”.

CASTRO GARCÍA, C.; STRATTA, F.; PUENTE, F.; LONGA, F.; WAHREN, J.; TOZZINI, L.; OSTROWER, L. y RUBINSZTAIN, P. (2009) “Abriendo escuelas para luchar. Una experiencia de organización colectiva en el “Bachillerato Popular Simón Rodríguez”.”

COOPERATIVA ENCUENTRO DE EDUCADORES POPULARES LTDA. (2009). “La educación autogestionada llevada adelante por organizaciones sociales y su relación con el Estado”.

LANGER, E. (2009) “Prácticas de resistencias de docentes y estudiantes de un Bachillerato Popular: maneras de hacer y de pensar que otorgan nuevos sentidos a la educación de jóvenes y adultos”

PACHECO, M. y HERNÁNDEZ, D. (2009). “El porvenir de la utopía. El bachillerato Popular Roca Negra/Frente Popular Darío Santillán: un estudio de caso”.

1º Seminario Taller de Antropología y Educación. Huerta Grande, Córdoba, 28 al 30 de abril de 2010.

CAISSO, L. (2010). “Educación popular y organizaciones políticas: presente y pasado reciente”.

CÓRDOBA, M. (2010). “Bachilleratos populares y empresas recuperadas: reflexiones acerca de su construcción discursiva”.

GARCÍA, J. (2010). “La construcción social del conocimiento en el ámbito de los bachilleratos populares”.

RUBINSTEIN, M. (2010) “¿Educación Popular o Sistema Educativo Oficial? Conflictividad con el Estado”.

II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.

BREZINSKI, N.; SEIDLER, A. y SEMINARA, P. (2010). “Actividad docente: rupturas y continuidades entre Bachilleratos Populares y escuelas tradicionales”.

CABRERA, C. (2010). “Experiencias educativas en fábricas y empresas recuperadas: reivindicaciones e invenciones”.

CAISSO, L. y GARCÍA, J. (2010). “Estado y Experiencias Educativas en movimientos sociales urbanos: configuración de un campo de disputa y negociación permanente”.

CÓRDOBA, M. y RUBINSTEIN, M. (2010). “ “Ni privado ni estatal, bachillerato popular...” Reflexiones sobre experiencias alternativas al sistema educativo oficial”.

CÓRDOBA, M.; CECCHI, P. y TESTONI, L. “Notas sobre una experiencia de investigación acción participativa en un bachillerato popular”.

CURA, F. (2010). “Procesos de militancia y políticas de ocupación transitoria en un barrio de la zona norte del Gran Buenos Aires.”

CUSTEAU, A. C.; GUEVARA C.; PORTA, Y.; RAMOS MEJÍA, P. y SANGUINETTI, J. (2010) “Experiencias de Campo respecto a Problemas Pedagógicos-Culturales en Empresas Recuperadas”.

DORADO, A.; ECHEGARAY, G. y RUIZ, C. (2010) “La dimensión educativa de los movimientos sociales. Un aporte para pensar la interpelación al Estado desde los espacios educativos de las organizaciones populares”.

FORMENTO, P.; GARCÍA, M. y PÉREZ, C. (2010). “La construcción de saberes desde la experiencia de los Bachilleratos Populares”.

LOZANO, P. y RYBAK DI SEGNI, N. (2010) “Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos: IMPA. Una propuesta educativa en y desde los movimientos sociales”.

RUBINSZTAIN, P. (2010). “Experiencias pedagógicas y transformación social: apuntes sobre sentidos y prácticas contemporáneas”.

SCHAER, S. (2010). “Los caminos hacia un Bachillerato Popular. Experiencias de un trabajo de investigación participativa”.

VILARIÑO, G. (2010). “Los proyectos educativos y experiencias de organización colectiva en una organización social con base territorial. Avances preliminares de investigación.”

Presentaciones en otras Jornadas.

BONIOLO, P. (2009) “Corrupción, contaminación y desigualdad social: figuración espacial y reproducción de la estructura social en un barrio del Conurbano Bonaerense”. 5º Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani: 4, 5 y 6 de noviembre de 2009.

CAISSO, L. (2010). “El sentido político y educativo de experiencias educativas para jóvenes y adultos en organizaciones sociales”. VI Jornadas “Vivir en la Ciudad”. Rosario, 24 al 26 de Junio de 2010.

CARAPEZZA, E. y RODRÍGUEZ, S. (2006) “Antropología, organizaciones sociales y educación popular. Bachilleratos de jóvenes y adultos de educación popular”. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Antropológicas. INAPL, Buenos Aires 18, 19 y 20 de Octubre de 2006.

CÓRDOBA, M. y RODRÍGUEZ, S. (2008). “Movimientos Sociales y Educación de Jóvenes y Adultos. Una Mirada Antropológica Sobre las Trayectorias Escolares de Jóvenes y Adultos en

Contextos de Educación Popular. V Jornadas de Investigación en Antropología Social. SEANSO-ICA. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Buenos Aires 19, 20 y 21 de noviembre de 2008

GARCÍA, J. (2010) “La “educación popular”: un recorrido histórico y su vigencia en los Bachilleratos Populares”. VI Jornadas de Investigación en Antropología Social. Buenos Aires, 3 al 6 de agosto de 2010.

GARCÍA, J. (2011). “Bachilleratos populares” y “asambleas”: las disputas en torno a la “*autonomía*” y los destinos de la “*educación popular*”. III Jornadas de Antropología Social del Centro. Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN. Olavarría, 5 al 7 de octubre de 2011.

LANGER, E. (2007). “La recuperación de la pedagogía autogestionada. Análisis del vínculo educación y trabajo en el MNER”. 50° Aniversario de la carrera. II Jornadas de Sociología. Pasado, Presente y Futuro, 1957-2007, 7., Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, 2007.

LANGER, E. (2008) “Prácticas de resistencias, gobierno escolar y producción de dispositivos pedagógicos emergentes”. Primeras Jornadas Nacionales de Investigación en Educación. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, 2008.

LOZANO, P.; RYBAK DI SEGNI, N. y KRIGER, M. (2010) “Bachillerato popular de jóvenes y adultos IMPA: La escuela como un nuevo escenario político”. Jornadas Producción Cultural en la Argentina Contemporánea: prácticas, imaginarios y saberes. Instituto de Investigaciones Gino Germani - Facultad de Ciencias Sociales, Área de Estudios Culturales (UBA), 24 al 26 de noviembre de 2010.

MENEYIÁN, M. (2007) “Alternativas educativas y proyecto político: el caso de un Bachillerato de Adultos en una empresa recuperada”. Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. 19, 20 y 21 de septiembre de 2007.

RUBINSTEIN, M. y VISINTÍN M. (2009) “Los jóvenes y construcción de ciudadanía. Alumnos y docentes protagonistas de un bachillerato popular”. VIII Reunión de Antropología del Mercosur. Ciudad de Buenos Aires, Argentina

RUBINSZTAIN, P. (2010) “Educación de jóvenes y adultos en el marco de movimientos y organizaciones sociales. Consideraciones del proceso de construcción del problema de investigación”. Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), 29 y 30 de Noviembre de 2010.

RYBAK DI SEGNI, N. (2009) “Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA. Nuevas configuraciones escolares y estudiantiles, en diálogo e interacción con el espacio de una fábrica recuperada”. 1° Encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales. Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), 9 y 10 de septiembre de 2009.

VILARIÑO, G. (2010) “Los proyectos educativos y experiencias de organización colectiva en una organización social con base territorial. Avances de investigación.” Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), 29 y 30 de Noviembre de 2010.

Otros estudios que problematizan aspectos ligados a “Bachilleratos Populares”.

AMPUDIA, M. (2008). “El sujeto de la Educación para Jóvenes y Adultos. Territorialización y Desterritorialización de la Periferia”. En Elizalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenoslibros.

BARALDO, N. (2007). “Escuela y movimientos sociales contemporáneos: el caso de los Bachilleratos Populares de la Provincia de Buenos Aires”. Revista El Colectivo por nuestros propios medios. Parana, Entre Ríos. Viernes 28 de diciembre de 2007. En línea en: <http://elcolectivo2004.blogspot.com/2007/12/escuela-y-movimientos-sociales.html>

BARALDO, N. (2009). “Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes”. En *Eccos - Revista Científica*, Vol. 11, Núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 77-93. Universidade Nove de Julho. Brasil.

CÓRDOBA, M. (2011). ““Abriendo escuelas para luchar...””. Reflexiones sobre experiencias político pedagógicas de organizaciones sociales”. En: *Boletín de Antropología y Educación*, Nº 02. Julio, 2011. <http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/index.html>

CURA, F. (2011). “El proyecto del Centro Educativo “Azucena Villaflor”: prácticas y sentidos de la “militancia” en un barrio de la zona norte del Gran Buenos Aires”. En Neufeld, Thisted y Sinisi (editores), Hirsch y Rúa (compiladores): *Políticas sociales y educativas entre dos épocas. Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires: Editorial Facultad de Filosofía y Letras. UBA. (en prensa).

ELISALDE, R. (2008). “Movimientos sociales y Educación: Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales. Experiencias pedagógicas del campo de la EDJA”. En Elizalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenoslibros.

ELISALDE, R. (2008b). “La escuela como organización social”. En *CONTRAPUNTO Prensa Alternativa*. Miércoles, 05 de noviembre de 2008. En línea en: http://prensacontrapunto.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=662&Itemid=32

- ELISALDE, R. (2008c) “Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales”. En *De Freire a nosotros y de nosotros a Freire*. Revista Novedades Educativas 209
- ELISALDE, R. (2010). “Movimientos sociales y estrategias socioeducativas: experiencias en empresas recuperadas y organizaciones sociales”. En *Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina* / Neusa Maria Dal Ri (organizadora); Associação das Universidades Grupo Montevideú. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária; Montevideú: Editorial PROCOAS.
- ELISALDE, R. y AMPUDIA, M. (2006) “Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular”, Buenos Aires (mimeo).
- FERNÁNDEZ, A. M.; CALLOWAY, C y CABRERA, C. (2009). “Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas recuperadas. Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de Investigaciones / Anuario de Investigaciones / Volumen XVI, pp. 223-230.
- GARCÍA, J. (2011). “Bachilleratos Populares y “autonomía”: ¿espacios de la *transformación* o de la *reproducción*?”. En: *Boletín de Antropología y Educación*, N° 02. Julio, 2011. <http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/index.html>
- GLUZ, N. “De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales”. En Myriam Feldfeber (compiladora) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Ed. Aique.
- GLUZ, N. y SAFORCADA, F. (2007) “Autonomía Escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos”. En: Revista *Educação: Teoria e Prática*, Departamento de Educação - IB - UNESP/Campus de Rio Claro.
- HETCH, A. C. y RODRÍGUEZ, S. (2008) “¿Qué aportes puede hacer la antropología a una experiencia de educación popular?” En Elizalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenoslibros.
- LANGER E. y GONZÁLEZ M. A. (2006). “Empresas recuperadas: la Pedagogía del (en) movimiento”. En *Revista Otros caminos*. Un reencuentro pedagógico. Revista de Pedagogía y Educación. N° 2. México.
- LANGER, E. (2008). “Experiencias pedagógicas críticas a la lógica de las competencias: reflexiones sobre propuestas de formación para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires”. Mimeo.
- LANGER, E. (2009). “Gubernamentalidades emergentes en educación y prácticas de resistencia”. En: Revista *Espacios de Crítica y Producción*. SEUBE. Fac. Fil. y Letras, UBA. Mayo.

LANGER, E. (2009). “Una producción pedagógica sin Sarmiento presente”. En: *La eterna complejidad de la evaluación*. Revista Novedades Educativas 221, Mayo. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

LÁZARO, F. y SANTANA, F. (2009). “Una apropiación para la transformación”. En: *Libros, palabras, historias... Senderos abiertos hacia la lectura*. Revista Novedades Educativas 218, Febrero. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Mayo. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

PADAWER, A.; SCARFÓ, G.; RUBINSTEIN, M. y VISINTÍN, M. (2009) “Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización”. En *Intersecciones en Antropología*, N° 10 (141-153). Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA – Argentina.

RIVERO, J. (2008) “Educación y actores sociales frente a la pobreza en América Latina”. Lima: Ed. CEAAL y CLADE.

SVERDLICK, I. y COSTAS, P. (2008). “Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires-Argentina. En Ingrid Sverdlick y Pablo Gentili (comps.) *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

SVERDLICK, I. y COSTAS, P. (2008b). “Las luchas de los movimientos y organizaciones sociales por el derecho a la educación en América Latina”. En Ingrid Sverdlick y Pablo Gentili (comps.) *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

ZIBECHI, R. (2011). “Bachilleratos populares en Argentina: Aprender en movimiento”. En Abya Yala Colectivo, en línea en: <http://www.abayalacolectivo.com/web/compartir/noticia/bachilleratos-populares-en-argentina--aprender-en-movimiento---raul-zibechi>

2. BIBLIOGRAFÍA GENERAL.

ACHILLI, E. (2001). *Módulo III: Metodología y técnicas de la investigación*. Postítulo en Investigación Educativa a Distancia. Ministerio de Educación de la Nación. Programa de Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba. Maestría en Investigación Educativa (CEA).

ACHILLI, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

ALFIERI, E.; NARDULLI, J.P. y ZACCARDI, R. (2008). “Militancia y Educación Popular: la experiencia de militancia barrial de la izquierda peronista en los setenta”. En: Elizalde, R. y Ampudia,

- M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenoslibros.
- ALTHUSSER, L. (1975) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BALBI, F. y BOIVIN, M. (2008). “La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno.” En: *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 27, pp. 7-17. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BARRAGÁN, R. y WANDERLEY, F. (2009) “Etnografías del Estado en América Latina. Presentación del dossier”. En: *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* 34. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- BARRANCOS, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.
- BLAUSTEIN, E. (2001). *Prohibido Vivir aquí. Una historia de los planes de erradicación de villas de la última dictadura para la Comisión Municipal de la Vivienda (CMV)*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- BOBBIO, N. (1998). *Estado, gobierno y sociedad*. 1ª reimpresión, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BORRI, N. y LARRAMBERE, F. (2006). “Repolitizar la sociedad: Tarea pedagógica y desafío para la acción”. En: *La Piragua*, n° 24/II, *América Latina nos reta*, CEAAL, Panamá.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1998). “Una duda radical”. En *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva* (pp. 177-184). México: Grijalbo.
- BRUSILOVSKY, S. (1998). Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: La extensión universitaria en la universidad de Buenos Aires (1956-1966), en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. FFyL/UBA, año VII, n° 12, agosto, Buenos Aires.
- BRUSILOVSKY, S. (1998/1999). Educación Popular en la Universidad Reformista: El Departamento de Extensión Universitaria de la U.B.A. (1956-1966) en *Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)*, n° 2, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- BRUSILOVSKY, S. (2000). *Extensión Universitaria y educación popular*. Buenos Aires: Eudeba.
- CALDART, R. (2000). *Pedagogía do Movimento Sem Terra: escola é mais de que escola*. Petrópolis: Vozes.
- CAPELLACCI, I. y MIRANDA, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina*. Documentos de la DINIECE, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- CARLI, S. (1991). “Infancia y Sociedad”. En Puiggrós Adriana (Dir.) *Sociedad civil y Estado*. Historia de la Educación Argentina Tomo II. Buenos Aires: Galerna.

- CARVALHO ROSA, M. (2009) “A ‘forma movimento’ como modelo contemporâneo de ação coletiva rural no Brasil”. En Grimberg, M., Fernández Álvarez, M.I. y Rosa, M. (editores): *Estado y movilización social: estudios etnográficos en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Coedición FFyL-Antropofagia. Pp. 93-112.
- CERLETTI, L. (2008) “Educación y (des)igualdad. Un análisis del Programa Integral para la Igualdad Educativa desde la investigación etnográfica”. En: Revista *RUNA*, N° 28. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- CERLETTI, L. (2010). *Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. Tesis de Doctorado, Mimeo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- CORRIGAN P. y SAYER D. (2007). “El gran arco. La formación del Estado inglés como revolución cultural”. En: LAGOS M. L. y CALLA P (comps.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Cuaderno de Futuro N° 23. INDH/PNUD, La Paz, Bolivia.
- CRAVINO, C. (2006). *Las villas de la ciudad. Mercado e informalidad urbana*. Prov. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CROCE, A. (2007). “El financiamiento educativo en el centro del debate para garantizar el derecho a la educación”. En: *La Piragua*, n° 26/II, *Incidencia en políticas educativas: poder construyendo*, CEAAL, Panamá.
- CUCHE, D. (1999). “Cultura e identidad”. En: *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- DAS, V. y POOLE, D. (2008). “El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 27, pp. 19-52. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- DE LA FARE, M. (2008). *Estudiantes de la educación permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y población excluida del sistema educativo*. Área de Investigación. DiNIECE.
- DE LA FARE, M. (2010). “Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica”. En: *Serie Informes de Investigación*, N° 2. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE.
- DE LA FARE, M. (2011). “Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento”. En: *Serie Informes de Investigación*, N° 3. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE.
- DÍAZ DE RADA, Á. (2005). “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en instituciones escolares?” En: Franzé, A. et al. (comps.) *Actas de la I Reunión Científica sobre Etnografía y Educación* (pp. 19-52). Valencia: Germania.

- DOMÍNGUEZ, A. (2004). “La Educación Popular frente a los desafíos de la diversidad y la exclusión social”. En: *La Piragua* n° 20. *Debate latinoamericano sobre Educación Popular I*, CEAAL, Panamá.
- ELIZALDE, R. y AMPUDIA, M. (comps.) (2008). *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenoslibros.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1985). “Escuela y clases subalternas”. En: *Educación y clases populares en América Latina*. ROCKWELL e IBARROLA (comps). IPN, DIE. México.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. I. (2007). “De la recuperación como acción a la recuperación como proceso: prácticas de movilización social y acciones estatales en torno a las recuperaciones de fábricas”. En *Cuadernos de Antropología Social*, N° 25. Buenos Aires.
- FILMUS, D. (1992). *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- FINNEGAN, F. (1994). *La Educación de Adultos en la Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones*. MERCOSUR. Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina y OEA / Proyecto de Cooperación para el Fortalecimiento Institucional y el Mejoramiento de la Planificación y Gestión del Desarrollo Educativo Regional. Dirección Nacional de Cooperación Internacional.
- FINNEGAN, F. (2009). *Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas*. En: Biblioteca Digital de los IDIE, IDIE de MERCOSUR.
- FOLLARI, R. (2003). “Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado”. En Myriam Feldfeber (comp) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- FOLLARI, R. (2008). “Sobre los movimientos sociales y la política”. En: *La Piragua*, n° 27/I, *Educación Popular y movimientos sociales hoy: nuevos retos y compromisos*. CEAAL, Panamá.
- GADOTTI, M. (1993). “Escuela pública popular”. En *Educación popular: crisis y perspectivas*. Batallán, G. (traductor). Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.
- GARCÍA, J. (2009). “*Los “Bachilleratos Populares” como nuevos espacios de escolarización: un estudio etnográfico acerca de la construcción social del conocimiento.*” Proyecto de doctorado.
- GEERTZ, G. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GENTILI, P. (1994). “Reestructuración productiva, ajuste neoconservador y políticas de formación profesional”. En *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires: Centro Ed. de América Latina.
- GLEDHILL, J. (2000). *El poder y sus disfraces*. Barcelona: Bellaterra.

- GLUCKMAN, M. (2003). “Análisis de una situación social en Zululandia moderna”. Bricolage año N° 1 enero/marzo 2003, Universidad Autónoma de México. Max Gluckman (1940), “The Social Organization of Modern Zululand”, en *Analysis of a Social Situation in Modern Zululand* (1958), Manchester University Press (Rhodes- Livingstone Paper No. 28), Manchester, pp. 1-27.
- GOLDAR, M. R. (2006). “Caminos transitados desde la Educación Popular en Argentina: retos y desafíos en el nuevo milenio”. En: *La Piragua*, n° 24/II, *América Latina nos reta*, CEAAL, Panamá.
- GOLDAR, M. R. (2008). “Educación popular y movimientos sociales en el actual contexto de Latinoamérica y el Caribe”. En: *La Piragua*, n° 27/I, *Educación Popular y movimientos sociales hoy: nuevos retos y compromisos*. CEAAL, Panamá.
- GOLDAR, M. R. (2009). “Los movimientos sociales hoy y los desafíos de la Educación Popular. Apuntes para una reflexión al interior del CEAAL”. En: *La Piragua*, n° 28/I, *Educación Popular y Paradigmas emancipatorios*. CEAAL, Panamá.
- GRAMSCI, A. (1985). *La política y el Estado moderno*. Editorial Planeta Agostini.
- GRASSI, E.; HINTZE, S. y NEUFELD, M. R. (1994). *Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- GRIMBERG, M. (1997). *Demanda, negociación y salud. Antropología social de las representaciones y prácticas de trabajadores gráficos, 1984-1990*. Coedición: Facultad de Filosofía y Letras-Oficina de Publicaciones del CBC.
- GRIMBERG, M. (2009). “Poder, políticas y vida cotidiana: un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el área metropolitana de Buenos Aires” En: *Revista de Sociología e Política*, vol.17 no.32, Curitiba.
- GRIMBERG, M.; MANZANO, V; y FERNANDEZ ÁLVAREZ, M.I (2004): “Modalidades de acción política, formación de actores y procesos de construcción identitaria: un enfoque antropológico en piqueteros y fábricas recuperadas”. En Bonetto, M. S.; Casarin, M. y Piñero, M. T. (comp.) *Escenarios y nuevas construcciones identitarias en América Latina*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, pp. 185 – 198.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HELLER, A. (1972). “La estructura de la vida cotidiana” En *Historia y vida cotidiana*, Barcelona: Editorial Grijalbo.
- HILLERT, F. (2003). “Lo público, democrático y popular”. En Myriam Feldfeber (comp) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

- HILLERT, F. (2008). “El giro copernicano pedagógico de Freire”. En: *De Freire a nosotros y de nosotros a Freire*. Revista Novedades Educativas N° 209. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- HINTZE, S. (2007). *Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- KOROL, Claudia (comp.) (2004). *Pedagogía de la resistencia*, Buenos Aires: Coedición América Libre- Editorial Madres de Plaza de Mayo.
- LAGOS M. L. y CALLA P. (2007). “Introducción. El Estado como mensaje de dominación”. En: LAGOS M. L. y CALLA P (comps.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Cuaderno de Futuro N° 23. INDH/PNUD, La Paz, Bolivia.
- LAHIRE, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- LEVINSON, B. y HOLLAND, D. (1996). “La producción cultural de la persona educada: una introducción”. En: Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York. Traducción: Laura Cerletti.
- MANZANO, V. (2004). “Tradiciones asociativas, políticas estatales y modalidades de acción colectiva: análisis de una organización piquetera”. En: *Intersecciones en Antropología, N° 5*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Olavarría. Pp. 153-166.
- MANZANO, V. (2004b). “Movimiento social y protesta social desde una perspectiva antropológica”. En NEUFELD, M. R. (comp.) *Antropología social y política. Desigualdad y acción colectiva*. Ficha de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- MANZANO, V. (2005). “Desocupados, “piquetes” y acción estatal en Argentina: Un análisis etnográfico de la configuración de procesos políticos. En *Actas de la VI Reunión de Antropología del MERCOSUR*, Montevideo, Uruguay.
- MANZANO, V. (2006). “Movimiento de desocupados y educación: Etnografía de procesos de articulación política en Argentina reciente y de los sentidos de la igualdad/desigualdad”. En: MARTINIS, P. y REDONDO, P. (comps.): *Entre dos orillas. Educación e igualdad en Uruguay y Argentina. Memorias, registros y experiencias*. Editorial Libros del Estante. Pp. 225-245.
- MANZANO, V. (2007) “Trabajar con los planes: etnografía de las modalidades de trabajo en las tramas políticas y cotidianas del Gran Buenos Aires”. Ponencia presentada al 8° *Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires, 8 al 10 de Agosto, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

- MANZANO, V. (2010) “El hacerse y (des)hacerse del movimiento. Sobre espacios etnográficos y espacios en movimiento en el Gran Buenos Aires”. En Grimberg, M., Hernandez Macedo, M. y Manzano, V. (editores): *Antropología de tramas políticas colectivas. Estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia (en prensa).
- MANZANO, V. (2010b). “El Estado: problemas y enfoques en Antropología Social”. En: NEUFELD, M. R. y NOVARO, G. (comps.) *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales. Desigualdad y poder*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- MANZANO, V.; NOVARO, G.; SANTILLÁN, L. y WOODS, M. (2004). “Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico”. En: NEUFELD, M.R. (comp.) *Antropología Social y Política. Desigualdad y acción colectiva*. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires.
- MARRONE, L. (2006). “En defensa del carácter público del sistema educativo”. En línea en: http://www.apdh-argentina.org.ar/educacion/trabajos/marrone_20060506.asp
- MATEO, M. (2004). “Organizaciones no gubernamentales: la hora de enfrentar el futuro”. En *La Piragua*, n° 19, *El debate sobre las ONG en América Latina*, CEAAL, México, DF.
- MENÉNDEZ, E. (1999). “Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos?”. En: *Alteridades*. Año 9, núm. 17, enero-junio de 1999 Págs. 147-164
- MENÉNDEZ, E. (2000). La dimensión antropológica. En *Contextos, sujetos y drogas* (pp. 79-98). Ayuntamiento de Barcelona.
- MENÉNDEZ, E. (2001). “Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes”. En: *Cuadernos de Antropología social*, n° 13, 9-51. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- MENÉNDEZ, E. (2006). Las múltiples trayectorias de la participación social. En Menéndez, E. y H. Spinelli (coords.), *Participación social ¿para qué?* (pp. 51-80). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- MICHI, N. (1997). “De la palabra del conductor a la doctrina peronista. El adoctrinamiento en las Unidades Básicas (1951-1954)”. En: Cucuzza, Héctor Rubén (Dir.). *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Universidad Nacional de Luján, Editorial Los libros del riel, Luján.
- MICHI, N. (2008). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- MICHI, N. (2008b). "Una mirada sobre el movimiento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) y la educación". En Elizalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenoslibros.
- MONTESINOS, M. P. (2001). *Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- MONTESINOS, M. P. (2004) "Construyendo sentidos acerca de los procesos de desigualdad sociocultural en las escuelas. Un estudio acerca de los programas educativos focalizados". Ponencia presentada en *VII Congreso Argentino de Antropología social*. Córdoba.
- MONTESINOS, M. P.; NEUFELD, M.R.; PALLMA, S.; SINISI, L. y THISTED, J. A. (2005) "Experiencias de la diversidad, experiencias de investigación." *Revista Claroscuro*, Año III, N°3 (tomo II), Rosario.
- MONTESINOS, M. P.; PALLMA, S. y SINISI, L. (1995) "Diferentes o Desiguales? Dilemas de los Unos y de los Otros (y de nosotros también)". V Reuniao do Merco Sul, Brasil.
- MONTESINOS, M. P.; SCHOO, S. y SINISI, L. (2009). "Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria". Serie *La Educación en Debate*. Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.
- MONTESINOS, M. P.; SCHOO, S. y SINISI, L. (2010). "Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media". Serie *Informes de Investigación*, No1. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.
- MONTESINOS, M. P. y SINISI L. (2007). "Proyecto de investigación cualitativa en torno a la implementación del Programa Todos a Estudiar: un estudio de casos sobre el `espacio puente"". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DiNIECE. Área de Investigación. Buenos Aires: mimeo.
- MONTESINOS, M. P. y SINISI, L. (2008). "La implementación del Programa Nacional de Becas Estudiantiles en la Provincia de Buenos Aires: aportes para las políticas orientadas al cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario". Ministerio de Educación. DiNIECE. Área de investigación. Buenos Aires: mimeo.
- NARODOWSKI, M. (1999) "*Varias respuestas a diez objeciones efectuadas a las escuelas públicas autogestionadas. Un aporte al debate en la Argentina*". Serie de Cuadernos de Opinión N° 6. Buenos Aires. Fundación Gobierno y Sociedad.

- NEUFELD, M. R. (1996/1997). "Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación". *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. 17, 145-158.
- NEUFELD, M. R. (2010). Desigualdad educativa en contextos urbanos: pensando hoy sobre la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos. Laborde Editor. Rosario.
- NEUFELD, M. R. y THISTED, J.A. (comps) (1999). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- NOVARO, G. (2010). "Guía y selección de textos de Antonio Gramsci". En: NEUFELD, M. R. y NOVARO, G. (comps.) *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales. Desigualdad y poder*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- PAGANO, A (2000). "Los desafíos de la Educación Popular para el siglo XXI: elementos para pensar la teorización, la acción cultural y los sentidos de las prácticas". En: *La Piragua*, n° 18/II, *Educación Popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos*, CEAAL, México DF.
- PALLMA, S. y SINISI, L. (2004) "Tras las huellas de la etnografía educativa Aportes para una reflexión teórico metodológica". En *Cuadernos de Antropología Social* N° 19. Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- PAOLETTA, H. (2009). *Cursar la primaria en Adultos: un estudio antropológico en torno a jóvenes y sus trayectorias escolares*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras (UBA), mimeo.
- PAREDES, S. y POCHULU, M. (1998) *La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina*. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.
- PETRELLI, L. (2011). *Maestros y profesores "haciendo institución". Sujetos, instituciones y experiencia: una etnografía de los modos en que se estructura el trabajo de los docentes de dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado, Mimeo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- PINEAU, P. (1999) "El concepto de "educación popular": un rastreo histórico" en: *Revista del IICE* N°13, Ed. Miño y Dávila-IICE. FFyL. UBA, Buenos Aires.
- PINEAU, P. (2008). "¿Qué es lo popular de la Educación Popular? Una aproximación histórica". En Elizalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenoslibros.

- PUIGGRÓS, A. (1996). "Refundamentación político pedagógica de la Educación Popular en la transición al siglo XXI". En: *La Piragua*, n° 12-13, *Nuevos horizontes y la construcción del poder: la Educación Popular como política ciudadana*. CEAAL, Santiago de Chile.
- PUIGGRÓS, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Adriana Puiggrós, Convenio Andrés Bello. Premio Andrés Bello de memoria y pensamiento iberoamericano 2004 Modalidad Ensayo, Bogotá.
- QUIRÓS, J. (2006). *Cruzando la Sarmiento. Una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Ed. Antropofagia.
- REBÓN, J. (2004). *Las formas de la conflictividad en las villas de la Ciudad de Buenos Aires. Una aproximación desde un estudio de caso*. Documentos de Jóvenes Investigadores N° 6. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- RIGAL, L. (1995) "Reinventar la escuela: una perspectiva desde la Educación Popular" en *Cultura y Política en Educación Popular*, Ceso Paperback Número 24. Amsterdam.
- RIGAL, L. y PAGANO, A. (1996). "La relación educación popular - escuela. Una mirada desde sus actores". En: *Escuela, Educación*. CEAAL, Bogotá.
- RIO CALDEIRA, T. P do (1989). *Antropología y poder: una reseña de las etnografías americanas recientes*, BIB, Rio de Janeiro, N° 27, primer semestre de 1989. Traducción: María Rosa Neufeld.
- RIVAS, A. (2006). "Alternativas de política educativa: ideas para democratizar el cambio en la educación". En: *La Piragua*, n° 24/II, *América Latina nos reta*, CEAAL, Panamá.
- ROCKWELL, E. (1985). "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En: *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*, Bogotá, mimeo.
- ROCKWELL, E. (1987a). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- ROCKWELL, E. (1987b). *Repensando institución, una lectura de Gramsci*. DIE, CINVESTAV, IPN, México.
- ROCKWELL, E. (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: ROCKWELL, E. (coord.) *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- ROCKWELL, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- RODRÍGUEZ, C.; BAÑUELOS, C. y MERA, G. (2008). “Intervención-no intervención: ciudad y políticas públicas en el proceso de renovación del área sur de la ciudad de Buenos Aires”. En: HERZER, H. (org.) *Con el corazón mirando al sur. Transformaciones en el sur de la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Espacio.
- RODRÍGUEZ, L. (1991). “La educación de adultos en Argentina”. En Puiggrós, Adriana (Dir.) *Sociedad civil y Estado*. Historia de la Educación Argentina Tomo II, Buenos Aires: Galerna.
- RODRÍGUEZ, L. (1994). “La Educación de Adultos en Argentina. Perspectiva histórica”. En, Finnegan, F. *La Educación de Adultos en la Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones*. MERCOSUR. Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina y OEA.
- RODRÍGUEZ, L. (2003a). “El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos”. En Puiggrós, Adriana (Dir.) *Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Historia de la Educación Argentina Tomo VI. Buenos Aires: Galerna.
- RODRÍGUEZ, L. (2003b). “Pedagogía de la liberación y Educación de Adultos”. En: Puiggrós, A. (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Historia de la Educación Argentina Tomo VIII. Buenos Aires: Galerna.
- RODRÍGUEZ, L. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. Centro de Cooperación Regional para la educación de Adultos en América Latina y el Caribe. México.
- SANTILLÁN, L. (2006/2007). “Cuando el problema está más allá de la “convocatoria”: un abordaje acerca de las relaciones de intercambio y la desigualdad en torno al cuidado y la educación de la infancia”. En: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. 21, 227-239.
- SANTILLÁN, L. (2007). *Trayectorias educativas y cotidianeidad: Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas, Mimeo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- SANTILLÁN, L. (2011). “Educación, Infancia y políticas sociales. Un abordaje antropológico acerca del encuentro de las familias con el Estado”. En Neufeld, Thisted y Sinisi (editores), Hirsch y Rúa (compiladores): *Políticas sociales y educativas entre dos épocas. Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires: Editorial Facultad de Filosofía y Letras. UBA. (en prensa).
- SANTILLÁN, L. y WOODS, M. (2005). “Iglesia y cuestión social: la intervención de la Iglesia Católica en la construcción de demandas de educación, tierra y vivienda en el Gran Buenos Aires”. En

Revista de Antropologia, Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de Sao Paulo. Volume 48 N° 1.

SEOANE, J. (2008). “Los desafíos de las alternativas en América Latina hoy: movimientos populares y gobernabilidad neoliberal”. En: *La Piragua*, n° 27/I, *Educación Popular y movimientos sociales hoy: nuevos retos y compromisos*. CEAAL, Panamá.

SERRA, M. S. (2003). “¿Es posible lo público no estatal en educación en la Argentina? En Myriam Feldfeber (comp) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

SIGAUD, L. (2004) “Ocupacoes de terra, Estado e movimentos sociais no Brasil”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 20. Buenos Aires.

SINISI, L. (2004). “El Programa de Fortalecimiento Institucional en las Escuelas Medias. Un estudio sobre los procesos de apropiación, negociación y resistencias en la relación política educativa y cotidianeidad escolar”. Informe final de investigación, Buenos Aires.

SINISIS L. (2007) “Un estudio sobre el programa de Fortalecimiento Institucional en las escuelas de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires”. En Celso Ferreti [et.al.]. *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires: Santillana.

SIRVENT, M. T. (2004). “La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina”. En: *27ª Reunión Anual da ANPEd*, realizada em Caxambu (MG), de 21 a 24 de novembro de 2004.

SOARES, R. (2000). “La identidad y la distinción entre la sociedad política y la sociedad civil”. En: *Gramsci, o Estado e o debate sobre a escola*. Editorial UNIJUÍ, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil. Traducción de María Laura Diez, Noelia Enriz, María Rosa Neufeld, Pablo Rabey, Marcela Woods.

SPINELLI, H. (2006). “Presentación”. En E. Menéndez y H. Spinelli (coords.), *Participación social ¿para qué?* (pp. 9-10). Buenos Aires: Lugar Editorial.

SURIANO, J. (2008). *Anarquistas, cultura y política libertaria en Bs. As. 1890-1910*. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2da reimp.

SVAMPA, M. (2009) “Movimientos sociales y nuevo escenario regional. Las inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina”. En: *Cambio de época movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008, p. 75-92.

SVAMPA, M. y PEREYRA, S. (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.

SVERDLICK, I. y GENTILI, P. (comps.) (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. - 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

- THOMPSON, E. P. (1981). *La miseria de la teoría*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- THOMPSON, E. P. (1984). “La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?” En: *Tradición, revuelta y conciencia de clases* (pp. 13-61). Madrid: Ed. Crítica
- TORRES CARRILLO, A. (2000). “Ires y venires de la Educación Popular en América Latina”. En, *La Piragua*, n° 18/II, *Educación Popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos*. México DF: CEAAL.
- TROUILLOT, M. (2001). “La Antropología del Estado en la era de la globalización”. *Current Anthropology*. Vol.42, 1, 225-231. (Traducción: Alicia Comas, Cecilia Varela y Cecilia Diez. Revisión: María Rosa Neufeld).
- VÁZQUEZ, S. y DI PIETRO, S. (2004) “La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico”. Ponencia presentada en: *Seminario Internacional de Sociología de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid: Ed. Trotta.
- VELASCO, H.; DÍAZ DE RADA, Á.; CRUCES, F.; FERNÁNDEZ, R.; JIMÉNEZ DE MADARIAGA, C. y SÁNCHEZ MOLINA, E. (2006). *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: Ed. Ramón Areces.
- VILAS, C. (1998) “Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?” En NEUFELD, María Rosa; GRIMBERG, Mabel; TISCORNIA, Sofía y WALLACE, Santiago (comp.): *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: EUDEBA. Pp. 305-328.
- WALLACE, S. (1998). “Hacia un abordaje antropológico de los movimientos sociales”. En NEUFELD, María Rosa; GRIMBERG, Mabel; TISCORNIA, Sofía y WALLACE, Santiago (comp.): *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: EUDEBA. Pp. 329-357.
- WILLIAMS, R. (1980). “La hegemonía”. En *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- WILLIS, P. (1980). “Notas sobre el método”. En Hall, S. et al. (eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 88-95). London: Hutchinson. (Traducción de Gabriela López).
- ZIBECHI, R. (2003). “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”. En: *OSAL*, año 3, N° 9, Buenos Aires, enero 2003. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>.
- ZIBECHI, R. (2005). “La educación en los movimientos sociales”. Programa de las Américas. Silver City. NM: International Relations Center, 8 de junio de 2005. Disponible en: <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html>

ZIBECHI, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Programa Democracia y Transformación Global / Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Unidad de Post Grado. UNMSM. Lima, Perú.

ZIBECHI, R. (2009). *¿Ayudar a los pobres o aprender de ellos?* Programa de las Américas Reporte, 9 de febrero de 2009. En línea: <http://www.pensamientocritico.org/rauzib0309.html>

ZORDAN, D.; BASSO, L. y QUARANTA, V. (2010). “La experiencia de incidencia de acción educativa”. En: *La Piragua*, n° 33/II, *Compartiendo reflexiones y prácticas de los centros afiliados del CEAAL*. CEAAL, Panamá.

3. NORMATIVA Y FUENTES ESTADÍSTICAS.

ANUARIO ESTADÍSTICO (2006). DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

ANUARIO ESTADÍSTICO (2009). DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

ÁREA DE INVESTIGACIONES Y ESTADÍSTICA. *Anuario Estadístico de la Ciudad de Buenos Aires (2009)*. Ministerio de Educación GCBA.

Borrador de “Convenio”. Ministerio de Educación. Diciembre de 2010.

Borrador de “Convenio”. Ministerio de Educación. Octubre de 2010.

CONSTITUCIÓN DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Sancionada el 1 de octubre de 1996.

DECRETO N° 406/11. Jefatura de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 20 de julio de 2011.

DECRETO N° 976/08. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 5 de agosto de 2008. Publicado en BO: 15/08/08.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (2010). Encuesta Anual de Hogares (EAH) 2008. Ministerio de Hacienda GCBA.

GERENCIA DE RADICACIÓN, INTEGRACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE VILLAS DE LA EX COMISIÓN MUNICIPAL DE LA VIVIENDA. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. *Censo Nacional de población 2001*.

LEY DE EDUCACION NACIONAL N° 26.206. Sancionada: Diciembre 14 de 2006. Promulgada: Diciembre 27 de 2006.

LEY DE EXTENSIÓN DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA N° 898. Sanción: 17/09/2002. Promulgación: Decreto N° 1283 del 02/10/2002. Publicación: BOCBA N° 1542 del 08/10/2002.

LEY DE FINANCIAMIENTO EDUCATIVO N° 26.075. Sancionada: Diciembre 21 de 2005. Promulgada: Enero 9 de 2006.

LEY FEDERAL DE EDUCACION N° 24.195. Sancionada: abril 14 de 1993. Promulgada: abril 29 de 1993.

Matrícula, unidades educativas y secciones dependientes del Ministerio de Educación de GCBA (serie histórica) (2011). En: *Informes temáticos de la Dirección de Investigación y Estadística del MEGC*. En línea en:

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/indexpublicaciones.php?menu_id=20929

RELEVAMIENTO ANUAL (2009). DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación. Realización: 21/07/10 Gestión de la información.

RESOLUCIÓN CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 84/09. “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”. Buenos Aires, 15 de octubre de 2009.

Resolución CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN N°33. Buenos Aires, 29 de noviembre de 2007.

RESOLUCIÓN N° 669/08. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Buenos Aires, 7 de marzo de 2008. Publicada en Boletín Oficial: 08/05/08.

RESOLUCIÓN N° 238/11. Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 5 de julio de 2011.

RESOLUCIÓN N° 250/11. Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 13 de julio de 2011.

RESOLUCIÓN N° 279/09. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad. Buenos Aires, 10 de febrero de 2010.

Resolución N° 3948/07. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

RESOLUCIÓN N° 528/10. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad. Buenos Aires, 3 de marzo de 2010.

RESOLUCIÓN N° 601/01. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 16 Abril de 2001.

RESOLUCIÓN N° 758/09. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 19 de febrero de 2009.

4. RECURSOS PERIODÍSTICOS.

CLARÍN 25/4/2009. “*Macri, enojado por el escrache en la Feria*”

CLARÍN, 16/5/08. “*Se reciben los primeros alumnos de una fábrica recuperada que creó su propio bachillerato.*”

Entrevista a Roberto Elisalde del CEIP (Coordinadora de Educadores e Investigadores Populares). En *El Aromo. Periódico Cultural Piquetero*. Año VIII - Número 58 - Enero/Febrero del 2011 "Entre la miseria y la represión".

LA NACIÓN, 24/08/10. "Escuelas que dan otra oportunidad"

MIRADAS AL SUR, 28/11/10. "Bachilleratos populares: Autogestión educativa"

MIRADAS AL SUR, 28/11/10. "La otra escuela"

PÁGINA 12, 13/11/09. "Piden reconocimiento oficial y salarios para docentes"

PÁGINA 12, 23/3/04. "El saber, otra empresa recuperada."

PÁGINA 12, 27/10/06. "El círculo mágico"

PÁGINA 12, 28/10/08. "Con los útiles a la fábrica"

PÁGINA 12, 7/2/11. "El proceso comienza en los '90 como resistencia a las políticas neoliberales"

PÁGINA 12, 7/2/11. "Nuevos caminos para la educación"

TIEMPO ARGENTINO, 27/12/10. "El auge de las escuelas de gestión social"

TIEMPO ARGENTINO, 27/12/2010. "Ya son 40 los bachilleratos populares donde estudian más de 2000 alumnos".

TIEMPO ARGENTINO, 27/12/10. "Lo que aprendemos no se queda en la teoría ni se queda en el aula"

5. OTROS DOCUMENTOS.

ASOCIACIÓN CIVIL POR LA IGUALDAD Y LA JUSTICIA (ACIJ) (2009a). *Discriminación Educativa en la Ciudad de Buenos Aires*.

ASOCIACIÓN CIVIL POR LA IGUALDAD Y LA JUSTICIA (ACIJ) (2009b). *Proyecto de ley de Presupuesto 2010. Un análisis sobre el grado de avance en la promoción del derecho a la educación y a la igualdad*.

ASOCIACIÓN CIVIL POR LA IGUALDAD Y LA JUSTICIA (ACIJ) (2010a). *Subsidios estatales a establecimientos educativos de gestión privada en la Ciudad. Falta de transparencia y profundización de desigualdades educativas*.

ASOCIACIÓN CIVIL POR LA IGUALDAD Y LA JUSTICIA (ACIJ) (2010b). *Proyecto de ley de presupuesto 2011. Un análisis del proyecto a la luz del derecho a la educación y el derecho la igualdad*.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2007). Resolución N° 0586/07.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2008). Resolución N° 1925/08.

DOCUMENTO CONJUNTO DE LAS REDES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (INTER-REDES) (2010). *Queremos una Ciudad para todos/as*.

LEGISLATURA DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES (2008). *Desigualdad educativa: aportes hacia una educación democrática*. Comisión Especial de Políticas Públicas para la Ciudadanía Plena.