



LAS DISPUTAS POR LO PÚBLICO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Introducción de **Mabel Thwaites Rey,**
Daniel Chávez y Pablo Vommaro

**Marco Antônio de Almeida | Héctor René Mena Méndez | Jaime Erazo
Elisa Puga Cevallos | Gino Grondona Opazo | Marcelo Rodríguez
Mancilla | Eva María Guerra González | Carla López Calcines | Ana
Lea Blaustein Kappelmacher | Paola Rubinsztain | Shirly Laura Said
María Noel Sosa González | Mariana Menéndez Díaz | Maisa Bascuas
Francisco Javier Ruiz Marfil | Oliver Gabriel Hernández Lara | Neptalí
Monterroso Salvatierra | Pablo Anzalone | Guillermo Pérez-Molina
Jesús Alejandro García Aguilera | Christian Orlando Mantilla
Monsalve | Jhoni Alexander Trejos Arroyave | Sergio Mauricio Zamora
Betancur | Jhon Edier Jaramillo Ferro | Valentina Bradbury Jaramillo**

Epílogo de **Hernán Ouviaña**

**LAS DISPUTAS POR LO PÚBLICO
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe / Héctor René Mena Méndez ... [et al.] ; prólogo de Pablo Vommaro ; Mabel Cristina Thwaites Rey ; Daniel Chávez. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Washington : Transnational Institute of Latin America ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IEALC-Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, 2018.

Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-722-381-1

1. Análisis Sociológico. I. Mena Méndez, Héctor René II. Vommaro, Pablo, prolog. III. Thwaites Rey, Mabel Cristina, prolog. IV. Chavez, Daniel, prolog. CDD 301

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Educación / Espacio Público / Políticas Públicas / Desigualdad / Feminismo / Desarrollo / Estado / Movimientos Sociales / América Latina / Caribe

COLECCIÓN BECAS DE INVESTIGACIÓN

LAS DISPUTAS POR LO PÚBLICO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

**Introducción de Mabel Thwaites Rey,
Daniel Chávez y Pablo Vommaro**

Marco Antônio de Almeida | Héctor René Mena Méndez

Jaime Erazo | Elisa Puga Cevallos

Gino Grondona Opazo | Marcelo Rodríguez Mancilla

Eva María Guerra González | Carla López Calcines

Ana Lea Blaustein Kappelmacher | Paola Rubinsztain

Shirly Laura Said | María Noel Sosa González | Mariana Menéndez Díaz

Maisa Bascuas | Francisco Javier Ruiz Marfil

Oliver Gabriel Hernández Lara | Neptalí Monterroso Salvatierra

Pablo Anzalone | Guillermo Pérez-Molina

Jesús Alejandro García Aguilera | Christian Orlando Mantilla Monsalve

Jhoni Alexander Trejos Arroyave | Sergio Mauricio Zamora Betancur

Jhon Edier Jaramillo Ferro | Valentina Bradbury Jaramillo

Epílogo de Hernán Ouviaña



Colección Becas de Investigación

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo

Pablo Vommaro - Director de Grupos de Trabajo, Investigación y Comunicación

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Núcleo de diseño y producción web

Marcelo Giardino - Coordinador de Arte

Sebastián Higa - Coordinador de Programación Informática

Jimena Zazas - Asistente de Arte

Equipo Grupos de Trabajo, Investigación y Comunicación

Rodolfo Gómez, Giovanni Daza, Alessandro Lotti, Teresa Arteaga y Ángel Dávila

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



Biblioteca Virtual de CLACSO www.biblioteca.clacso.edu.ar

Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.

Primera edición

Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe

(Buenos Aires: CLACSO, noviembre de 2018)

ISBN 978-987-722-381-1

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a un proceso de evaluación por pares.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

ÍNDICE

Presentación		9
Marco Antônio de Almeida y Héctor René Mena Méndez A informação e o público em debate: a experiência da Mídia Ninja e dos coletivos culturais a partir das mobilizações de 2013 no Brasil		15
Jaime Erazo, Elisa Puga Cevallos, Gino Grondona Opazo y Marcelo Rodríguez Mancilla ¡Batallando para entrar bien a la ciudad! El compromiso activo de los ciudadanos pobres organizados con la defensa del suelo urbano público y contra el tráfico de tierras, en Ecuador		43
Eva María Guerra González y Carla López Calcines Construcción de Poder Popular para la gestión de lo público en asentamientos ilegales en Cuba		79
Ana Lea Blaustein Kappelmacher, Paola Rubinsztain y Shirly Laura Said Las disputas por los sentidos de lo público en educación. Los Bachilleratos Populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina		125
María Noel Sosa González, Mariana Menéndez Díaz y Maisa Bascuas Experiencias de feminismo popular en el Cono Sur: reproducción de la vida y relaciones entre mujeres		159
Francisco Javier Ruiz Marfil Horizontes comunes y movimientos socioambientales en la Venezuela extractivo-rentista ¿El Arco Minero del Orinoco como inflexión? Investigación desde una ecología política latinoamericana		185

Oliver Gabriel Hernández Lara y Neptalí Monterroso Salvatierra Atlapulco, Tlacotepec y Xochicuautla: tres experiencias de defensa de los bienes comunes naturales frente a las políticas de despojo y reordenamiento territorial en el Estado de México	247
Pablo Anzalone Participación social dentro del sistema nacional integrado de salud en Uruguay Análisis de las formas de democratización de las políticas públicas en materia de salud durante los gobiernos progresistas en Uruguay	293
Guillermo Pérez-Molina La disputa por el territorio desde la comunidad: un análisis comparativo entre los movimientos socioambientales, Guardianes de Yaoska y Salvemos Santo Domingo, de Nicaragua	325
Jesús Alejandro García Aguilera y Christian Orlando Mantilla Monsalve Cumbre Agraria, campesina, étnica y popular. Transformaciones de lo público desde los movimientos sociales rurales en Colombia	357
Jhoni Alexander Trejos Arroyave, Sergio Mauricio Zamora Betancur, Jhon Edier Jaramillo Ferro y Valentina Bradbury Jaramillo Resistencia a la privatización y alternativas de gestión pública para las Empresas Municipales de Cali "Experiencia de SINTRAEMCALI 1996-2017"	393
Epílogo Reinventar lo público desde el diálogo de saberes	427
Sobre los autores	437

Ana Lea Blaustein Kappelmacher, Paola Rubinsztain y
Shirly Laura Said

LAS DISPUTAS POR LOS SENTIDOS DE LO PÚBLICO EN EDUCACIÓN. LOS BACHILLERATOS POPULARES EN EL CICLO KIRCHNERISTA EN LA ARGENTINA

INTRODUCCIÓN¹

A lo largo de las últimas tres décadas, se desarrollaron en América Latina experiencias educativas diversas impulsadas por movimientos sociales y organizaciones populares, como parte de la construcción de alternativas políticas a partir de formas de resistencia a las reformas neoliberales impuestas por el llamado “Consenso de Washington” (Caldart, 2000; Gohn, 2005; Zibechi, 2005). El inicio de aquel “ciclo de protesta” en la región (Giarracca, 2001; Schuster, 2005) se expresó en la emergencia de movimientos contestatarios

1 Este artículo constituye una versión acotada del estudio *“Educación Pública Popular y Autonomía: Las complejas relaciones entre los Bachilleratos Populares y el Estado en Argentina. Miradas desde los propios movimientos sociales”*, elaborado por las autoras en el marco del Programa de Apoyo a la Investigación Comprometida “Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe” (Clacso), en 2016-2017. A su vez, el escrito se enmarca en los trabajos que, desde 2008, desarrollamos desde el Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP), procurando vincular las producciones académicas con las necesidades de sistematización de conocimiento de organizaciones populares, en particular, en lo referido a sus prácticas pedagógicas (ver: gemsep.blogspot.com.ar). Agradecemos a Hernán Ouviña, tutor del equipo en el marco del Programa, por el apoyo brindado en el desarrollo de la investigación y, especialmente, a las integrantes de la organización social con la que se trabajó, el Bachillerato Popular Simón Rodríguez en el Frente Arde Rojo (Corriente de Organizaciones de Base -COB- La Brecha).

que, junto con el despliegue de diversas acciones colectivas disruptivas, factualizaron alternativas en los territorios en los que actuaban (Tapia, 2008).

Movilizaciones en demanda de la desmercantilización de lo público se conjugaron con iniciativas que ensayaron y recrearon modos de organización de lo común a partir de la autogestión, la horizontalidad y la autonomía, promoviendo prácticas *prefigurativas* (relativas a la producción y el trabajo, la cultura, la salud, entre otras). Lo educativo-formativo constituyó un asunto que los movimientos tomaron en sus manos con especial atención (Zibechi, 2005), reavivando un debate histórico. En los años '60 y '70, cuando la "pedagogía de la liberación" se asociaba a procesos de radicalización política, la articulación entre educación popular y sistema educativo oficial era descartada. Sin embargo, a partir de la década del '80 empezó a ser considerada factible y, a fines del milenio, distintos proyectos pedagógicos de movimientos sociales generaron prácticas territorializadas, en diálogo y/o en tensión con la educación pública estatal.

El presente trabajo analiza un ejemplo paradigmático de los procesos señalados en el contexto de la Argentina reciente, a partir del abordaje de los Bachilleratos Populares (en adelante, BP). Se trata de escuelas de nivel medio para jóvenes y adultxs,² impulsadas por movimientos territoriales, de trabajadorxs desocupadxs y fábricas recuperadas, sindicatos y cooperativas. En línea con otras experiencias de la región,³ los BP responden a una comprensión de las actividades educativas como parte de las acciones tendientes a la transformación de las relaciones de dominación, con protagonismo de *las y los de abajo*. A pesar de la importante heterogeneidad que existe entre los BP, sobresalen ciertos rasgos comunes. Desde su surgimiento, adoptaron como estrategia empezar a funcionar de hecho como escuelas,

2 Conscientes de las relaciones de dominación, particularmente, de género, que atraviesan la lengua, adoptamos el siguiente criterio: a) nos referimos en femenino a las educadoras/docentes, casi exclusivamente mujeres, con las que trabajamos, b) en los casos con mención de artículo u otros especificadores, usamos ambas formas ("las y los estudiantes") y c) cuando no hay uso de especificador, apelamos a la variante de sustantivos, adjetivos y pronombres con "x" (adultxs).

3 Son referencias ineludibles el *Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista* del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y la *Universidad de la Tierra* de Chiapas y Oaxaca, en México; la *Universidad Intercultural* impulsada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE); y las diferentes experiencias del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil. En la Argentina también existen iniciativas, como la *Universidad Trashumante*, la *Universidad Campesina* del Movimiento Campesino de Santiago del Estero VC (Michi, 2008), entre otros.

y luego pelear por su reconocimiento oficial. En términos de referencias pedagógicas, los primeros BP se inscriben en la tradición de la educación pública y popular latinoamericana (Freire, 1997; Gadotti, 1993; Puiggrós, 1993) y otros asumen, por su parte, la perspectiva de la educación popular comunitaria. En su amplia mayoría, reivindican las luchas por la defensa de la educación pública estatal en todos sus niveles. Proponen, sin embargo, la democratización radical de la gestión institucional y la práctica pedagógica, con variantes en su implementación, desde la esfera administrativa, la intervención en la selección docente, el trabajo en parejas pedagógicas, la conformación de asambleas y otros espacios de deliberación.

Si bien la apertura de los primeros BP se liga a los procesos de organización social de la década de los noventa, la multiplicación de los mismos se verifica a partir del año 2004, en un contexto de reflujos de las acciones de protesta y resistencia al neoliberalismo, signado por la recomposición institucional del país bajo los gobiernos kirchneristas. El conjunto de BP se irá configurando, a lo largo del “ciclo progresista” argentino, como un actor que pugna por intervenir en el campo educativo, en particular, en la Educación de Jóvenes y Adultxs (en adelante, EDJA), promoviendo disputas en la construcción de los sentidos de lo público, tanto en lo que hace a la política estatal como a la construcción cotidiana del espacio de las escuelas (Gluz, 2013). En consecuencia, encabezarán instancias de diálogo, negociación y conflicto con el Estado en sus diversos niveles, y adoptarán estrategias dinámicas para mantener su vigencia y proyección.

Con la intención de articular las distintas escalas de la acción social (Jelin, 2004), en el presente artículo se analiza, en primer lugar, la trayectoria global del conjunto de BP. Proponemos una periodización de las etapas que atraviesan en su configuración como movimiento, y las disputas que mantienen con el Estado por la regulación de sus propuestas de escolarización, considerando el escenario abierto a partir de las denominadas políticas socio-educativas de inclusión y la expansión de políticas para la EDJA. En segundo lugar, en una suerte de revés de la trama, incorporamos las perspectivas de las y los principales funcionarios de la cartera educativa involucrados en las negociaciones. En tercera instancia, tras esta aproximación general, profundizamos en el caso del Bachillerato Popular “Simón Rodríguez” (en adelante, BPSR), para dar cuenta de la construcción de lo público en la escala local. Indagaremos el modo en el que este BP actualiza su horizonte emancipatorio como escuela *movilizada y en movimiento*. Al respecto, atendiendo a una preocupación emergente entre las integrantes del BPSR con las que trabajamos desde la perspectiva de la Investigación Acción

Participativa (en adelante, IAP) (Fals Borda, 1997), hacemos foco en las intervenciones que suscita el cambio del perfil de las y los estudiantes actuales, más jóvenes, y con trayectorias socio-educativas y laborales que difieren, según el relato de aquellas, de camadas previas.

En términos metodológicos, el estudio adoptó un enfoque cualitativo con instancias colaborativas inspiradas en la IAP. El trabajo de campo se realizó entre octubre de 2016 y junio de 2017, de modo articulado con miembros del colectivo docente. Organizamos una serie de encuentros de discusión y reflexión con docentes e integrantes del equipo de coordinación del BP. Entrevistamos individualmente a estudiantes de distintos años lectivos, edades y género (6), a una egresada e integrante actual del equipo de orientación psico-social del BPSR, y efectuamos entrevistas grupales a estudiantes que habían interrumpido sus estudios. También construimos registros de campo en una asamblea de docentes y estudiantes, y en una jornada de los BP de la organización COB-La Brecha. Complementariamente, analizamos fuentes documentales producidas desde el GEMSEP (entrevistas a funcionarixs, jornadas de intercambio entre BP) y documentos de política referidos a resoluciones y normativas oficiales.⁴

No podemos soslayar el contexto regresivo que atraviesa la Argentina tras la restauración, en línea con la tendencia regional, de un gobierno decididamente neoliberal que barre con muchas de las medidas y directrices de las gestiones precedentes.⁵ Sin embargo, creemos relevante revisar las disputas por los sentidos de lo público que han promovido movimientos y organizaciones populares en el marco de gobiernos impulsores de una ampliación de las políticas de alcance masivo orientadas a la incorporación de los sectores excluidos con protagonismo estatal. Aspiramos a contribuir así con la reflexión informada y la acción comprometida que exige el presente *nuestroamericano* para afrontar los desafíos por el cambio social.

REFERENCIAS CONCEPTUALES

Antes de adentrarnos en el análisis, presentamos brevemente las líneas de pensamiento de las que este trabajo es tributario.

4 Documentos elaborados a partir de 2003 por los siguientes organismos públicos: Consejo Federal de Educación, Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en particular, la Subsecretaría de Educación de Jóvenes y Adultos.

5 En el plano educativo, las políticas se han orientado a la mercantilización, a través de una reducción administrativa y presupuestaria, el desmantelamiento y la descentralización de áreas, equipos de trabajo y programas, la adopción de criterios de productividad mediante evaluaciones estandarizadas y la explicitación de una aggiornada perspectiva meritocrática en educación, referenciada en el *empendedurismo* individual.

Fundamentalmente, esta investigación se inscribe en el incipiente campo de estudios sobre “educación *en y desde* los movimientos sociales” (Baraldo, 2010), que se configura en la última década a partir de la articulación entre las teorías sobre Movimientos Sociales y los estudios sobre Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina, abordando experiencias de la región.

Por un lado, se parte de conceptos centrales de las escuelas norteamericana y europea sobre Movimientos Sociales, tales como identidad (Melucci, 1994), ciclos de protesta (Tarrow, 2009) y repertorio de acciones (Tilly, 2000). Se enfoca en los trabajos situados en América Latina que recuperan la *territorialidad* como dimensión analítica (Porto Gonçalves, 2001; Svampa, 2010), y que refieren a la tensión autonomía/ heteronomía en el análisis de las relaciones de los movimientos con el Estado (Thwaites Rey, 2004; Tapia, 2008). Más precisamente, nuestro estudio retoma lo que Michi, Di Matteo y Vila (2012) caracterizan como “movimientos sociales *populares y autónomos*” (2012: 25), entendidos como colectivos que “luchan contra formas de desposesión, opresión y explotación y lo hacen con fuerte protagonismo de sujetos pertenecientes a las clases subalternas” (2012: 24). Tal como plantean los autores, si bien estos colectivos se definen “como autónomos respecto del capital y de instituciones como el Estado, los partidos políticos, iglesias y sindicatos”, ello no implica una situación de aislamiento o total rechazo de aquellas instituciones, sino que expresa una crisis de referencias y alude a la creación de sus propias institucionalidades.

Una de las características particulares de estos movimientos sociales ha sido el paulatino proceso de *territorialización* de sus prácticas, signadas por el despliegue, en determinados espacios geográficos, de sus formas organizativas y propuestas políticas en diferentes dimensiones de la vida social: salud, educación, infraestructura barrial y hábitat, proyectos productivos y cooperativos, etc. Aquí “el territorio aparece como un espacio de resistencia y también, progresivamente, como un lugar de resignificación y creación de nuevas relaciones sociales” (Svampa, 2008:77), y esto implica un desafío frente a las prácticas oficiales establecidas que no está exento de tensiones. Como plantea Wahren (2012), se trata de movimientos “que procuran demarcar y controlar sus territorios, generalmente en disputa con otros actores sociales como el Estado y/o empresas multinacionales” (2012: 136), situación que se expresa en los procesos que analizamos en el presente trabajo.

Por otra parte, a partir de la historización del significativo Educación Popular (EP), consideramos los sentidos atribuidos a la educación del pueblo en distintas épocas y contextos (Puiggrós, 1993;

Pineau, 2008), y nos apoyamos en el pensamiento y la praxis de Paulo Freire (1985; 1997b), como parte de la tradición de pensamiento pedagógico crítico latinoamericano (Mejía, 2011; Rodríguez, 2013) frente a los límites de las teorías reproductivistas. La EP puede ser comprendida en un doble sentido: como corriente pedagógica y como conjunto de experiencias y prácticas que se han ido desarrollando en el continente. Con Torres Carrillo (2011), entendemos a la EP como un “conjunto de prácticas sociales y construcciones discursivas (...) cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagónicos de un cambio profundo de la sociedad” (2011: 26).

Reconociendo el debate histórico -resurgido en los últimos años- entre EP latinoamericana y sistema educativo formal (Tamarit, 1992; Gadotti y Torres et. al., 1993; Rigal, 1996), procuramos revisar su aparente oposición y avanzar hacia un análisis que, como propone Ouviaña (2015), habilite “ampliar y democratizar la noción de lo público, ‘desbordando’ la acepción clásica que lo equipara con lo estatal en un sentido estricto” (2015: 178).

Ya en el campo específico de los estudios sobre EP *en y desde* los movimientos sociales, nos apoyamos en la literatura que aborda a los BP desde ámbitos académicos y/o militantes (Elisalde, 2008; Elisalde y Ampudia, 2008; Areal y Terzibachian, 2012; García, 2013, Gluz, 2013) y recuperamos la producción realizada en el marco del GEMSEP (Rubinsztain, 2012; Facioni y Said, 2012; Longa y Ostrower, 2012; Brickman, Chirom y Wahren, 2012; Aguiló y Wahren, 2014, Blaustein y Rubinsztain, 2015). A partir de estos antecedentes se analizan tanto las acciones colectivas que llevan adelante los BP frente al Estado, como los procesos de territorialización que despliegan.

En este sentido, procuramos abordar las experiencias de los BP de modo amplio, atendiendo a aquellas instancias que exceden lo estrictamente escolar y se entrelazan con la organización social, con las luchas gremiales y redes de articulación mayores, tal como proponen Michi, Di Matteo y Vila (2012), al analizar actividades que, en los movimientos sociales, “no tienen por objetivo central la formación, pero que son reconocidos como *espacios-momentos formativos*, “en los que se aprende” (2012: 37).

EL CONJUNTO DE BACHILLERATOS POPULARES ANTE LAS “POLÍTICAS DE INCLUSIÓN” Y LA EXPANSIÓN DE LA EDJA

El contexto de crisis de comienzos del siglo XXI, en el que tuvo lugar la apertura de los primeros BP, se transforma en el transcurso de la década 2001-2011. Las administraciones de Néstor Kirchner (2003-2007)

y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015) se inscriben en los cambios que se comienzan a transitar en la región con la llegada al poder de gobiernos denominados progresistas o de centroizquierda (Sader, 2009). En tal contexto, movimientos que durante los noventa habían desarrollado sus construcciones políticas de forma independiente pasan a insertarse en el andamiaje institucional: interpelados por la tradición nacional y popular en la que se referencia el kirchnerismo, disputan las estructuras del Estado (Boyanovsky, 2010; Natalucci, 2010). Otros movimientos mantienen su autonomía en permanente tensión (Fornillo, García y Vázquez, 2009). En el plano educativo, los gobiernos kirchneristas priorizan un discurso que otorga centralidad al rol del Estado como garante del derecho a la educación y se implementan políticas con un carácter más integral que en la década anterior y aspiraciones igualitarias, si bien es posible verificar tanto rupturas como continuidades respecto de las orientaciones priorizadas en el período previo (Feldfeber y Gluz, 2011).

Legislaciones, políticas educativas y sociales que se irán impulsando van reconfigurando los escenarios en los que actúan los BP. El gobierno de Néstor Kirchner avanza, principalmente, en materia legislativa, con la Ley de Educación Nacional (LEN) (2006) como instrumento jurídico paradigmático, que, si bien sostiene la concepción de la Ley Federal de Educación (LFE) de los '90 de que todas las escuelas son "públicas", realizando una distinción solamente acerca del tipo de gestión, estatal o privada, incorpora dos nuevas formas de gestión: las escuelas de gestión social y cooperativa.

Ahora bien, es bajo el primer mandato de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011) que se comienzan a orquestrar políticas para materializar la mentada inclusión educativa de la población no escolarizada. Según señala Oreja Cerruti (2016), las denominadas "políticas de inclusión" conforman un nuevo sentido común, buscando mostrar un Estado restaurador de derechos y superador de las directrices neoliberales. En particular, es posible identificar, una serie de medidas oficiales que van a influir en el cambio de escenario en el que intervienen los BP: son aquellas destinadas a cumplir con la obligatoriedad escolar del nivel secundario establecida a partir de LEN.⁶

De allí en adelante, se rubrica la responsabilidad del Estado de ampliar la puerta de entrada de las escuelas medias, y colaboran con

6 La LEN en su artículo N°138 determina que el Ministerio de Educación, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE), "diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria (...) para la población mayor de 18 años que no la haya alcanzado".

la efectividad de dicha obligatoriedad una serie de políticas complementarias: por un lado, aquellas medidas de carácter social, entre las que se destacan la Asignación Universal por Hijo (AUH) y el Plan PROGRESAR y, por otra parte, acciones propias de la cartera educativa. En este caso, se trata de estrategias para ampliar la cobertura de la escolarización media (acceso, permanencia y egreso) que se articulan con el renovado impulso que se le imprime a la EDJA por parte del Estado nacional. Es significativo el esfuerzo por poner en marcha políticas específicas para jóvenes y adultxs: un plan y una mesa federal (Res. Consejo Federal de Educación N° 22/07), marcos normativos (Res. CFE N° 87/09 y N° 118/10), programas nacionales de alfabetización (Programa “Encuentro”, de 2004), como de terminalidad educativa, y el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos, identificado como Plan FinEs (Res. CFE N° 66/08). Dicho programa, con un régimen de cursada semi-presencial, se incorpora como programa *ad hoc* a la oferta permanente para la modalidad, cubierta por los Centros Educativos de nivel Secundario (CENS),⁷ que mantienen un formato presencial de cursada diaria.

Tanto la figura de gestión social – que será asunto de debate entre las experiencias hasta la actualidad– como el programa FinEs y los cambios de normativas administrativos, que flexibilizan, por ejemplo, la edad de ingreso a los CENS, constituyen decisiones oficiales que van a definir condiciones, límites y potencialidades de los BP para trascender las políticas de corte progresista. Tanto a nivel global, como conjunto de BP, como en la escala local y cotidiana, estas políticas inciden en las posibilidades de posicionar sus demandas, influyendo en las estrategias que se dan para sostener su horizonte político de transformación. De allí que las disputas y la construcción de lo público desde abajo se van redefiniendo ante la dirección que asumen las políticas estatales y sus efectos.

En el marco del escenario descrito, en los párrafos siguientes presentamos una periodización que reconstruye y analiza el devenir de los ámbitos de agrupamiento entre BP, atendiendo a la configuración de lazos de solidaridad, a las marcas identitarias comunes y a la adopción de estructuras organizativas para hacer efectivas sus demandas.

7 Históricamente, las y los sujetos adultos tuvieron un lugar marginal en las políticas oficiales en la Argentina como en la región, la atención se centró en los niños y, a lo sumo, se atendió la educación primaria y el analfabetismo. Es recién a fines de los años sesenta que, la educación de adultxs se constituye como asunto de agenda y, entre otras medidas, se crean los CENS, que contemplan las especificidades de las y los adultos como sujeto pedagógico.

2004-2007: DE LOS PRIMEROS ENCUENTROS ENTRE BP A LA CONFORMACIÓN DE LA COORDINADORA DE BACHILLERATOS POPULARES EN LUCHA (CBPL)

A fines del año 2005 se conforma la denominada “Interbachilleratos”. Esta primera instancia de articulación entre los ocho BP existentes hasta entonces se orienta, inicialmente, al debate sobre aspectos pedagógicos y se propician también instancias de formación conjunta en la perspectiva de la EP. A su vez, comienzan a realizarse acciones colectivas de protesta en torno a demandas básicas que luego pasarán a constituir los acuerdos comunes, vigentes hasta el día de hoy: i) emisión de títulos oficiales, ii) reconocimiento de las particularidades político-pedagógicas de los BP –normativa propia–, iii) salarios para las y los educadores, iv) becas para las y los estudiantes y v) financiamiento integral.

Hasta el 2007, se van sumando, gradualmente, otros BP a la “Interbachilleratos”. Algunos, en fábricas recuperadas y otros, en el marco de diversas organizaciones territoriales independientes, en determinados barrios de CABA y el conurbano, y se radicalizan planes de lucha. A las movilizaciones, se suman clases públicas, cortes de calles, escraches a funcionarixs, entre otras intervenciones. A partir de estas acciones, se conforma la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL) como tal, orientada a la visibilidad y la irrupción en el espacio público (Brikman, Chirom y Wahren, 2012). Esta fase se cierra con la obtención de reconocimiento oficial de los BP de la Provincia de Buenos Aires por la vía de la gestión privada, en diciembre de 2007, y con el reconocimiento, en marzo de 2008, de los BP de CABA, en este caso, bajo la órbita de la Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación porteño.

2008-2011: EL PROCESO DE RECONOCIMIENTO OFICIAL DE LOS BP Y LAS RUPTURAS DE LOS ESPACIOS DE ARTICULACIÓN

Tras la oficialización de los BP en Prov. de Bs. As. y en CABA se inicia una nueva etapa, caracterizada por la apertura de oportunidades políticas: muchas organizaciones ven la creación de BP como un potenciador del trabajo territorial que llevan adelante, y esto repercute en la expansión numérica, pasando de 12 a 65 escuelas en el período.

En este contexto, partir del 2008 se acrecientan las medidas de lucha de la CBPL, y a fines de 2010 se consigue en la Prov. de Bs. As. el pasaje de la gestión privada a la estatal, y se concreta por primera vez el reconocimiento salarial de algunxs docentes de los BP. Tales circunstancias generan fuertes debates que impactan en el devenir del colectivo: la tensión entre la autonomía de sus construcciones y la heteronomía que imprime la estatalidad, que se expresa en dos grandes rupturas.

En un primer debate se discute el grado de autonomía que debería tener la Coordinadora para llevar adelante acciones de lucha, y se cuestiona si la CBPL puede incluir BP promovidos por organizaciones alineadas con el gobierno kirchnerista. Finalmente, se salda por la negativa, dando lugar al surgimiento de la Coordinadora por la Batalla Educativa (CBE), que nuclea a más de treinta BP, mayormente en la Provincia de Buenos Aires.

La segunda disyuntiva termina con la ruptura por parte de algunas organizaciones territoriales, que crean la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (RBPC), hoy devenida en BP del Movimiento Popular La Dignidad (MPLD). Las principales razones de la escisión se vinculan con su rechazo de la demanda de salarios. En términos ideológicos, estos BP consideraban a sus educadorxs como “docentes militantes”, mientras que en la CBPL se identifican desde esa figura y, a su vez, como “trabajadorxs de la educación”, concepciones que reflejan posicionamientos distintos respecto del Estado.

2012-2015: RESPUESTA A INICIATIVAS ESTATALES PARA LA EDJA E INTENSIFICACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN SINDICAL

En 2012 identificamos la apertura de una tercera etapa en la articulación de los BP, ante la asunción de un rol activo por parte del Estado en el campo de la EDJA. La CBPL se encuentra con un discurso renovado por parte de su interlocutor en Provincia de Bs. As: las autoridades educativas del gobierno de la jurisdicción sostienen que los BP ya no tienen un fundamento legítimo, dado que la Argentina se encuentra en un momento histórico signado por la recuperación económica y por un Estado presente en términos de políticas sociales y educativas, en contraste con la situación predominante diez años atrás. En esta línea, además de la expansión de las comisiones de Plan FinEs en el territorio, se incumplen los compromisos asumidos en el ciclo anterior: se traban las oficializaciones de BP y se ofrece, en su lugar, el reconocimiento por la vía del Plan FinEs.

En este contexto, los debates acerca de cómo los BP pueden coexistir con los FinEs en el territorio cobran centralidad, y la caracterización de conjunto parece señalar que la relación que predomina entre ellos es de conflicto y competencia por la matrícula, aunque con niveles de intensidad dispares en distintos territorios.

Al mismo tiempo, la participación de los BP en el plano sindical se intensifica. Si bien al comienzo algunos sindicatos docentes percibían a los BP como emergente de la precarización en educación, la relación entre sindicatos y BP cambia a lo largo de los años, y, ya en la segunda etapa (2008-2011), se dan instancias de articulación y encuentro. En

este período, la distancia se ve aún más reducida y distintas organizaciones impulsoras de BP comienzan a habitar activamente e, incluso, a participar en el armado de herramientas sindicales.

En este sentido, una discusión que se retoma y se profundiza en este período es la relativa a las oportunidades y los riesgos de un eventual reconocimiento dentro de la aún no reglamentada Gestión Social que establece la LEN. En 2014 se ensayan iniciativas desde el ámbito legislativo, tratando de avanzar en su reglamentación, y algunas organizaciones de la CBPL, junto con la RBPC, participan en la elaboración de diversos proyectos de ley tanto en la ciudad de Buenos Aires como a nivel nacional.

2016-2017: CAMBIO DE GOBIERNO Y AMPLIACIÓN DE LOS MARCOS DE UNIDAD CON OTROS SECTORES EDUCATIVOS EN LA RESISTENCIA A POLÍTICAS REGRESIVAS.

Como destacamos en la introducción, con la asunción presidencial de Macri en diciembre de 2015, en poco tiempo se pone en marcha una serie de medidas que perpetrar un fuerte ataque contra la educación pública estatal y las condiciones laborales de las y los docentes. En este escenario, el gobierno de la Alianza Cambiemos se convierte en interlocutor común de los BP en las tres jurisdicciones: Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires y la Nación.

En CABA se sostiene, hasta 2017, una posición firme respecto de no reconocer nuevos BP y se avanza en el intento de imponer una serie de mecanismos de control. En la Provincia, se propone llevar adelante una mesa de trabajo para evaluar alternativas para los BP no reconocidos, pero los funcionarios anticipan una reforma de la modalidad de adultxs.

Se verifica una disminución de las acciones colectivas de visibilización y protesta con reclamos específicos de los BP. Paralelamente, se intensifica la participación de muchas organizaciones que forman parte de la CBPL en movilizaciones vinculadas con la defensa de la educación pública estatal, ante el carácter regresivo de las políticas implementadas en este período. Esto da cuenta, también, de la mayor articulación entre los BP y los sindicatos docentes, frente que a la distancia que primó entre ellos durante las primeras etapas. De hecho en los últimos años distintas organizaciones impulsoras de BP han habitado activamente e, incluso, participado en el armado de herramientas sindicales.

Aun así, algunos BP de la CBPL y los del MPLD continúan intervinendo en espacios de encuentro con otros nucleamientos de experiencias educativas, a los fines de conquistar nuevos marcos normativos que den cuenta de su especificidad.

DESDE EL ESTADO: PERSPECTIVAS DE FUNCIONARIXS DE LA CARTERA EDUCATIVA

Incorporamos en el análisis las perspectivas de las y los principales funcionarios políticos de la cartera educativa bonaerense durante las dos primeras etapas de la periodización propuesta. Las autoridades, entrevistadas en el marco del GEMSEP en 2016,⁸ estuvieron a cargo de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires entre los años 2001-2011, período en el que, como fue señalado, se gestan y se multiplican los BP. Nos referimos a Mario Oporto, Director General en 2001-2005 y 2007-2011; Adriana Puiggrós, responsable de la cartera educativa en 2005-2007; y Daniel Belinche, designado como Subsecretario de Educación, en el segundo mandato de Mario Oporto. Desde 2003, se desempeñaron en gobiernos alineados con el poder ejecutivo nacional, con el espacio político que se iría reconociendo como kirchnerismo⁹. En todos los casos, se apuntó, por una parte, a conocer los posicionamientos de las y los funcionarios acerca de la propuesta de los BP en el escenario educativo argentino y, por otro lado, a reconstruir los procesos de negociación y oficialización de los BP, identificando cómo se tramitaron sus demandas desde el gobierno.

Un aspecto en el que coinciden las y los entrevistados es la visibilización pública del movimiento de BP. En palabras de Mario Oporto, “la realidad de la aparición a la superficie de los reclamos de los Bachilleratos Populares [es algo que] uno no puede desconocer”. Ante esta constatación y en función de lo declarado por las autoridades, identificamos una línea común entre la gestión de Adriana Puiggrós (2005-2007) y la segunda gestión de Mario Oporto (2007-2011). Según sus referentes, bajo ambas administraciones, existió la voluntad política de incorporación de experiencias como las de los BP, y las de los denominados Jardines Comunitarios, iniciativas, estas últimas, con las que emparentan a los BP por la presencia de situaciones de informalidad. Para el Estado, según lo expresan los principales responsables del período, la institucionalización de este universo educativo formaba parte de la agenda de gobierno. No obstante estas líneas

8 Realizadas en 2016 por Juan Wahren y Lucía Carnelli, en el marco del proyecto de investigación UBACyT “Perspectivas de los actores del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos en tensión: Interrelaciones de negociación, diálogo y conflicto entre los Bachilleratos Populares, el Estado y los sindicatos docentes en la Provincia de Buenos Aires”, IIGG-UBA, dirigido por el Dr. Juan Wahren, 2013-2015.

9 Para el período 2003-2007 se trata del gobernador Felipe Solá, en 2007-2011 de Daniel Scioli.

comunes, se evidencian perspectivas particulares de cada gestión, que se expresan tanto en las valoraciones generales de los BP, como en el sentido asignado a las demandas que los mismos realizan.

Así, por una parte, hallamos en el discurso de Puiggrós una mirada que legitima el surgimiento de los BP, que se corresponde con “una necesidad popular, a la cual no responde el Estado y tampoco responde el, llamémoslo, sector privado”. Historizando la emergencia de los BP en los procesos de las últimas décadas, los piensa en un doble carácter, en tanto, iniciativa popular de escolarización, y como iniciativa pedagógica, por propiciar cambios en el formato escolar:

tenemos las iniciativas populares que surgen por ausencia de otra cosa, (...) ahí hay que discriminar también cuánto hay de iniciativa pedagógica (...) Que realmente es muy importante que lo haya, y que se escapa de las garras del sistema, y cuánto hay de respuesta, a como sea, a una necesidad popular. Yo creo que lo que pasa en la década del '90 con el menemismo... irrumpe el tema de los BP, todo tipo de ofertas de educación inicial... algunas universidades populares, esto irrumpe básicamente en la década del '90, ¿no? Y ahí hay, me parece, que analizar muchas cuestiones,...cuántas ideas había cuando se empezó –por ejemplo– un BP... ¿Qué ocurría ahí? Había gente que no podía llegar por razones de transporte, había gente que no podía llegar por razones culturales... Hay algo que tiene que ver con la organización curricular... es el vínculo, es el vínculo distinto que se establece. Entonces ahí también aparece la otra cosa que es las innovaciones que necesariamente hacen las y los educadores para poder establecer algún tipo de vínculo de enseñanza-aprendizaje (Adriana Puiggrós, 13/04/2016).

Puiggrós manifiesta la tensión entre las posibilidades de innovación docente y los encorsetamientos del sistema escolar burocratizado. Expresa preocupación por cómo, desde el Estado y también desde el ámbito sindical, se da lugar a iniciativas que no se encuadran en los formatos previstos. De allí que no sanciona negativamente la demanda ambivalente de los BP, de exigir reconocimiento del Estado manteniendo, a la vez, autonomía para la gestión de las escuelas. Al respecto, expresa que “es un desafío también para el Estado. Para el Estado, para el sindicato. Porque ¿por qué no es posible que haya un área distinta, que se salga del formateado? Como experiencias, como áreas de innovaciones”.

Desde su perspectiva, el Estado debía ofrecer los mecanismos legales para dar cauce institucional a aquellos espacios educativos de organizaciones sociales y comunitarias que excedían la normativa

prevista en la división público/privado, propia del sistema jurídico argentino en su conjunto y señala su incidencia en la incorporación de la gestión social y cooperativa a la LEN.

Por su parte, Oporto refiere a la política de incorporación de BP que llevó adelante en su gestión, dada la ineludible visibilidad de este movimiento, y caracteriza a los BP, especialmente, por su heterogeneidad, dividiéndolos en dos, a través de una distinción entre los “predisuestos” a trabajar con el Estado y los “resistentes”:

Hay BP muy predisuestos y con mucha voluntad de adaptarse a entrar al sistema manteniendo su esencia original, y hay otros que les cuesta mucho incorporarse al sistema, que son muy resistentes, con los que es muy difícil acordar, que es muy difícil tener una negociación, un acuerdo donde ellos cedan algo, sino que quieren solamente aceptación de sus imposiciones... pero, por otro lado el Estado no puede acompañar experiencias que, en el resultado, tengan privilegios con respecto a la escuela verdaderamente popular de la Argentina que es la escuela estatal, ¿no? Uno tiene que aceptar todo tipo de experiencias. Ahora, la escuela pública, estatal, laica, gratuita, esa es la escuela popular de la Argentina (Mario Oporto, 09/03/2016).

Esta divisoria se corresponde, para los funcionarios, con los posicionamientos político-ideológicos que identifican entre los BP. En el primer caso, se refieren a BP caracterizados como afines a la gestión de gobierno; en el segundo, a BP que se definen, según los entrevistados, por estar impulsados por organizaciones ligadas al autonomismo y a la izquierda. En la agenda de gobierno, según Oporto, la racionalidad que prima respecto de cómo tramitar los reclamos de los BP se plasmaría en la idea de “sumarlos”, “incorporarlos” en términos de “complementariedad” con la escuela estatal.

Como se aprecia, la perspectiva de las y los funcionarios respecto de la experiencia de los BP no es homogénea. Podemos arriesgar que las divergencias se sustentan, en parte, en matices político-ideológicos y pedagógicos –más allá de la filiación nacional y popular que comparten–, así como, también, en la influencia de las coyunturas socio-políticas más generales que se fueron sucediendo. En este sentido, en las consideraciones de los funcionarios, se ve reflejada la propia trayectoria que fue realizando el “movimiento de BP” a lo largo de los años. A su vez, los posicionamientos respecto de los BP pueden ser interpretados considerando como telón de fondo el desarrollo del ciclo kirchnerista, en particular, su conformación inicial y la hegemonía alcanzada como fuerza política.

De allí que, en ese contexto, las negociaciones con el Estado provincial a nivel central por parte de las y los promotores de BP, en particular, de aquellos nucleados en la CBPL, se pueden enmarcar en el siguiente problema: cómo se tramitan, desde un gobierno de corte progresista, las demandas de los movimientos no alineados con aquel. En otras palabras, cómo dialoga el espacio kirchnerista, en este caso, desde el campo educativo en Provincia de Buenos Aires, con experiencias impulsadas por organizaciones no afines a la gestión, con colectivos que reivindican su (relativa) autonomía para incidir efectivamente en el destino de los espacios educativos que llevan adelante.

DESDE EL TERRITORIO: SENTIDOS DE LO PÚBLICO EN LA ESCALA LOCAL

A la luz de la caracterización y del análisis de conjunto de los BP, a continuación atenderemos al recorrido singular de las protagonistas de una de dichas escuelas. El BPSR, en funcionamiento desde el año 2004 en el barrio “Las Tunas”, partido de Tigre (zona norte del conurbano bonaerense), e impulsado por la Organización Popular Fogoneros (OPF),¹⁰ es uno de los BP de Provincia de Buenos Aires oficializados en 2007, primero bajo la órbita de gestión privada y luego, en 2011, como CENS, y desde 2012 sus docentes cobran salarios. El colectivo de educadorxs se involucra desde sus inicios en la CBPL, instancia en la que sigue participando.

Con el objetivo de problematizar las complejas relaciones entre movimientos, territorio y Estado desde la escala local, proponemos una aproximación que aborda tanto las demandas y acciones colectivas en las que se interviene como BPSR *hacia afuera*, o *más allá* del espacio escolar, como así también la construcción de lo público *hacia adentro*. Como sugeriremos, el BPSR reactualiza su horizonte emancipatorio en tanto escuela *movilizada y en movimiento*.

10 Desde el año 1996, la OPF despliega un trabajo territorial en distintos ejes (productivo, educativo, de género, entre otros), bajo los principios de la democracia de base, la autonomía (del Estado como de los partidos políticos), la auto-reflexividad militante y la educación popular. A fines de 2015, la OPF se incorpora a la Corriente de Organizaciones de Base “La Brecha” que reúne a un conjunto de organizaciones populares -algunas de alcance nacional-, a través de la conformación simultánea del Frente Arde Rojo (FAR) con otras dos organizaciones territoriales de la zona con las que ya mantenía vínculos estrechos.

DISPUTAS E INTERPELACIONES AL ESTADO: EL BPSR COMO ESCUELA MOVILIZADA

En primer lugar, nos referimos específicamente al derrotero del BPSR en los modos de interpelar al Estado, en sus distintos niveles, para sostener y potenciar su proyecto político-pedagógico, considerando “aquel conjunto de demandas, programáticas y prácticas colectivas orientadas tanto a promover una democratización radical de la dinámica estatal cuanto a sostener y desarrollar las experiencias de gestión de lo público-político de carácter comunitario no estatal” (Seoane et al., 2010: 20). Las discusiones internas y las intervenciones en el espacio público llevadas adelante por el colectivo que conforma al BPSR fueron mutando a lo largo de los años. En particular, en el último tiempo se evidencia un desplazamiento de las disputas específicas de los BP por la participación a nivel sindical, así como en movilizaciones por reivindicaciones más integrales, ligadas al trabajo territorial de la agrupación que enmarca al BP. Asimismo, se destaca el lugar que adquieren las problemáticas de género.

Las docentes del BPSR señalan, en efecto, cierta pérdida de centralidad de las demandas de conjunto por el reconocimiento de los BP, especialmente desde 2016:

Aun cuando teníamos el reconocimiento, participamos de disputas por el reconocimiento de otros BP de una forma muy comprometida (...) una vez que se reconocieron los BP como extensiones, esos bachis que eran los que nos impulsaban porque eran de nuestra zona, con los que teníamos afinidad política, al adormecerse esa lucha, se adormece la nuestra también, porque lo que nos motivaba eran esas y esos compañeros, esos BP (Docente, Encuentro de reflexión, 15/05/17).

Plantean que la lucha específica de los BP, en general, presenta un “aplacamiento”, en favor de las acciones y reclamos sindicales. Por otro lado, reflexionando sobre los motivos de la merma de encuentros y actividades vinculados con la experiencia de los BP, las integrantes del colectivo docente identifican que “el cotidiano nos está comiendo”, afirmación con la que aluden a la agudización de una serie de problemáticas barriales que atraviesan el BPSR y un fuerte compromiso de la organización para hacerles frente.

Ahora bien, la movilización por el eje educativo no se desactiva, sino que se canaliza, justamente, a través del involucramiento en el ámbito sindical. Si, durante varios años, la voluntad de generar instancias de articulación con el sindicato se manifestaba, entre las y los miembros del BPSR, como un objetivo pendiente o siempre pospuesto

en función de otras prioridades (principalmente, las reivindicaciones y acciones impulsadas por la CBPL), en el último tiempo, por lo menos, desde el triunfo de una conducción afín en el distrito,¹¹ las y los docentes del BPSR han participado progresivamente en el sindicato, revisando ideas-fuerza previamente sostenidas:

consideramos que hace unos años habíamos tenido una lectura errónea cuando decíamos que la Coordinadora [de Bachilleratos Populares en Lucha] articulaba con los sindicatos, porque eso era no considerarnos trabajadorxs de la educación. Al menos, nosotrxs, que nos consideramos trabajadorxs y militantes... unx no está articulando con el sindicato sino que está adentro del sindicato (Docente, Encuentro de reflexión, 15/05/17).

Relatan que todas las manifestaciones a las que asistieron en 2017 estaban ligadas a cuestiones sindicales, salariales o a la defensa de la escuela pública (estatal), en general. A este respecto, identifican un alto grado de apropiación del conflicto: “Se discute en la reunión de profes, en la clase, sí. Eso lo tuvimos en cuenta como Bachi porque había que trabajarlo con las y los estudiantes...” (Docente, Encuentro de reflexión, 15/05/17). Además, no consideran que en estas movilizaciones se visibilice la especificidad del BP: “Vamos a la cola del Suteba Tigre, con el que entiendo que no tendríamos diferencias en cuanto a cómo movilizar y qué se canta y todas esas cosas. Ni qué dicen discursivamente tampoco, porque podría haber una incomodidad”. Afirman que, hasta ahora, no han podido incorporar los reclamos particulares de los BP en esas instancias de protesta: “Es muy difícil pensar que, después de todo el pliego [de reivindicaciones], llegue la nuestra. Algunas y algunos compañeros sostienen que es posible, pero...” (Docente, Encuentro de reflexión, 15/05/17).

Sí identifican, sin embargo, una participación sindical limitada a la asistencia a asambleas y movilizaciones, así como un abordaje de las demandas con las y los estudiantes (como ocurre con otros conflictos laborales, como despidos masivos en fábricas y frigoríficos, ambientales, habitacionales o de otro tipo en la zona) que resulta coherente con su proyecto político-pedagógico específico:

11 Se trata de la lista Multicolor del Suteba. En Tigre, este sindicato posee la particularidad de que cuenta en su conducción con la participación de una organización que impulsa un BP en el mismo barrio Las Tunas (el BP “Raíces”, originalmente de la organización CEIP, hoy enmarcada en el espacio Rebelión Popular al Socialismo).

Y en cuanto a cómo lo trabajamos, ahí, sí, claramente hay una cuestión pedagógica y un espacio que no tenés en otras escuelas, por más que hay docentes que trabajan el paro con sus estudiantes y todo, y lo explican, estás en el marco de lo que te permiten hacer o no, y acá podemos destinar toda una clase a eso, podemos salir a repartir volantes, podemos hacer un montón de cosas, además de ir a la marcha con ellxs, que en otro tipo de escuela no podés (Docente, Encuentro de reflexión, 15/05/17).

Las educadoras reconstruyen, además, el proceso de dotación de sentido, al interior del BPSR, de los continuos paros efectuados a comienzos de 2017, que involucra lecturas propias, como colectivo organizado, del conflicto y las coyunturas que se van sucediendo, con autonomía respecto de la línea sindical central.

En este sentido, el BPSR se involucra en la actividad sindical a partir de prácticas que recuperan modalidades propias de una escuela inserta en un movimiento social. Habitar el sindicato desde esta especificidad no implica un acoplamiento acrítico. Al respecto, la forma de distribución del salario que practica el BPSR, en consonancia con el resto de los espacios rentados de la organización de la que forma parte, imprime cierta complejidad identitaria, ya que la construcción de la conciencia de clase se asume tensionando precisamente la racionalidad salarial, en la apelación a una lógica colectiva y solidaria: “Nosotros cobramos todos el mismo valor la hora, de acuerdo a lo que cobra el resto de la organización. (...) Es una lógica donde se comparte, se trata de pensar también en los otros espacios y que nadie gane más que otro”.

En cuanto a la distribución y jerarquización de las fuerzas militantes, las docentes dejan entrever que, tras haberse volcado a la participación sindical, no han abandonado el compromiso diario con el espacio escolar ni con el trabajo territorial, tareas a las que otorgan prioridad. La inserción del BPSR en una organización que desarrolla distintos ejes de intervención local y participa en convergencias multisectoriales gremiales o reivindicativas¹² posibilita la construcción, desde una perspectiva integral, de demandas no exclusivamente dirigidas a la cartera de educación, con el objetivo de consolidar y potenciar el arraigo de la escuela.

12 Ejemplo de ello son un frente de organizaciones piqueteras, orientado a la obtención de trabajo y de mejoras en las condiciones de vida de las y los trabajadores desocupados y precarizados, y la Campaña contra las violencias hacia las mujeres, integrada por distintas organizaciones del campo popular, movimientos sociales, organizaciones feministas, culturales, estudiantiles y mujeres independientes.

Las docentes señalan un incremento de las posibilidades de acceder a distintos planes estatales, algunos vinculados con la conformación de cooperativas, que requieren como contraprestación la asistencia a la escuela y que permiten fortalecer los productivos y las denominadas “cuadrillas de trabajo sin patrón” impulsadas por el FAR. Muchos de los programas y subsidios fueron impulsados por los gobiernos anteriores, pero la actual gestión los sostiene para contener el agravamiento del conflicto social y, por otro lado, la intensificación de las articulaciones de la organización genera un mayor caudal de ingresos por esa vía. La gestión de estos recursos genera preocupación en el colectivo de educadorxs, dadas las tensiones referidas a la posibilidad de incurrir en lógicas asistencialistas, desdibujando la apuesta con horizonte transformador: “Digo, va a ingresar esa plata en las organizaciones y, para mí, las desmantela un poco (...) para mí tiene intenciones de ruptura”. Se identifica, de este modo, una intencionalidad de “colonización” de los movimientos sociales a través de políticas focalizadas (Seoane et al, 2010).

En la misma línea, las docentes dan cuenta de reclamos a otras dependencias estatales, que también consolidan la integralidad del abordaje político-pedagógico del BPSR: “Hay muchos subsidios para la niñez y se están aprovechando para el Bachillerato. De hecho, se va a abrir un jardín maternal pero no para el Bachi. Va a funcionar en otro horario, pero el espacio va a ser aprovechado también por el Bachillerato”.

Un eje de trabajo que ha adquirido centralidad para la organización, acompañando la conflictividad creciente en el territorio, así como su protagonismo en la agenda pública, es el de las problemáticas de género: “...política pública de género se re discute, mal,¹³ en este momento. Por lo menos, del año pasado a ahora, discutimos todo el tiempo los dispositivos estatales que no pueden cubrir lo que nosotros estamos tapando o, todo el tiempo, tratando de cubrir”.

La visibilidad y el trabajo en torno a las problemáticas de género dan cuenta de que, lejos de una suspensión de las interpelaciones al Estado, se verifica un desplazamiento de los reclamos, ya no tan centrados en el reconocimiento legal de la especificidad de los BP:

Estoy segura de que nuestras y nuestros estudiantes hoy hablan de género como no hablaban antes. Y que también se concientizaron sobre

13 El uso de *mal* en esta intervención responde a una variante típica del habla juvenil del AMBA, con sentido intensificador. Hace referencia, entonces, a que la política de género se discute abundantemente.

un montón de temas que no sólo tienen que ver con la educación. Eso: cambió el foco, pero tomas de conciencia hay. Y entienden al Estado como algo con lo que disputamos. O sea, siguen confrontando con el Estado, pero, por ahí, en otros aspectos (Docente, Encuentro de reflexión, 15/05/17).

CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO ESCOLAR: EL BPSR COMO ESCUELA EN MOVIMIENTO

En lo que sigue, analizamos la manera en que las y los protagonistas de esta experiencia van construyendo los sentidos de lo público en el plano cotidiano escolar, sin desconocer el contexto socio-educativo más amplio que enmarca límites y opciones a las y los actores. Profundizamos en las estrategias desplegadas para responder a la problemática del *cambio de sujetx*.

En el marco de la IAP, al momento de definir con docentes del BPSR los temas a trabajar en la investigación, priorizaron el proceso de cambio de la población que asiste al Bachillerato y la caracterización de las y los “nuevos sujetos” jóvenes-adolescentes, que, desde su perspectiva, han modificado profundamente la dinámica cotidiana del espacio escolar y los modos en que se reconfigura la propuesta político-pedagógica del BP. De acuerdo con los relatos de docentes y egresadas, se expresan dificultades en la apropiación de la cultura escolar del BP y sus códigos de convivencia, y la mayor recurrencia de conflictos tanto dentro como fuera del aula, vinculados con un incremento de la violencia de género o el consumo problemático de drogas, que, si bien no eran poco frecuentes en el barrio, no se asociaban específicamente con la población estudiantil del BP. Su emergencia permanente hizo que la problemática del *cambio de sujetx* constituyera una situación-síntesis (Rockwell, 2009) de relevancia para los propósitos de la investigación, dadas las significaciones locales implicadas ante las transformaciones en curso, que no son ajenas a las decisiones de nivel central para la implementación de las denominadas “políticas de inclusión”.

Con fines analíticos, identificamos cuatro tipos de intervención vinculados al auto-gobierno de la escuela, que se asientan tanto en documentos institucionales, especialmente, aquellos presentados a autoridades oficiales, como en prácticas instituyentes (Ortega Valencia, 2014) no necesariamente tematizadas o verbalizadas: i) lectura grupal constante del territorio; ii) prácticas colectivas de deliberación y decisión; iii) ensayo de dispositivos para abordar problemáticas situadas y iv) estrategias y *astucias* para sortear la inspección

escolar. Las tres primeras intervenciones se refieren a modalidades construidas para organizar el espacio escolar, mientras que la cuarta da cuenta de cómo se tramitan las exigencias de regulación por parte de la burocracia estatal.

En primer lugar, la lectura colectiva y permanente del territorio se evidencia tanto en documentos escritos de la organización y en instancias de reunión entre miembros de BP como en las entrevistas realizadas:

En función de los sucesivos diagnósticos institucionales elaborados a lo largo de estos años se fue reorganizando la escuela considerando las principales problemáticas identificadas por el conjunto de actores de la comunidad educativa involucrados (estudiantes y sus hijxs, docentes, vecinxs) (PEI, 2015: 4).

El colectivo docente diagnostica y formula hipótesis acerca de las situaciones que transita e, incluso, desarrolla estrategias de construcción interna de información sistematizada. Al inicio de la presente investigación, se proyectaba, de hecho, un relevamiento barrial para indagar el “cambio de sujetx”, para explorar la demanda potencial de educación secundaria en las zonas aledañas a la escuela y el nivel de conocimiento de las y los vecinos sobre la existencia y el modo de funcionamiento del BP. Concretamente, en relación con la mayor afluencia de jóvenes a los BP, se identifican cambios en las políticas públicas. Por un lado, a partir de la Resol. N° 55/2013 y Disp. Conj. N° 1/2013, los CENS de la Provincia de Buenos Aires admiten el ingreso de estudiantes desde los 15 años.¹⁴ Asimismo, entre las principales expectativas de dicha población para retomar estudios secundarios, se hallan las siguientes situaciones, según las docentes:

Poder mantener el [Plan] PROGRESAR, poder sumarse a la policía, poder responder a la obligatoriedad de la educación secundaria (Docente, encuentro de BP COB-La Brecha).

Es esa nueva matrícula que surgió a partir del PROGRESAR y de la AUH que surgió pero no con contención real y con una preparación de la escuela para recibirlos (Docente BPSR, encuentro 15/05/2017).

14 Cabe aclarar que en 2018 el actual gobierno provincial modifica nuevamente la normativa rechazando terminantemente la admisión de menores de 18 años a la modalidad de Adultxs.

Las educadoras señalan los cambios en las políticas públicas –tanto de tipo social como específicamente educativas– como un factor de peso a la hora de analizar el crecimiento de la matrícula y remarcan que, si bien se ha ampliado la población potencial de las escuelas medias y de adultxs, no se han dispuesto las condiciones necesarias para recibirla, tanto en términos edilicios como de acompañamiento y capacitación. Parafraseando a Myriam Southwell (2017), el Estado se ha ocupado de llevar a las y los jóvenes hasta la puerta de la escuela, pero no de lo que ocurre una vez que ingresan. Respecto de aquellas situaciones de judicialización que requieren la cursada de estudios secundarios como contraprestación, las docentes del BPSR señalan que “también se firma la probation,¹⁵ así que no sólo es plata”.

Los debates sostenidos respecto de las transformaciones en la población estudiantil que asiste al BPSR condujeron a las y los docentes a revisar la propuesta del BPSR en el marco de las ofertas para la EDJA y de la normativa vigente, así como a revisar pautas y dispositivos acordes a las necesidades del nuevo sujeto. La lectura constante del contexto y los cursos de acción que desde las perspectivas compartidas se proyectan ponen de manifiesto la tensión entre la regulación escolar que asume el Estado –mediante políticas, normativas, inspecciones– y el margen de autonomía que se procura ensanchar como BP.

Las y los impulsores del BPSR plantean como horizonte, precisamente, la democratización de la educación, en términos de promoción de la participación de docentes, estudiantes e integrantes de la comunidad en las decisiones cotidianas:

A eso nosotrxs le damos el nombre de autonomía social: quienes participan de un proceso social (en este caso, habitar un espacio escolar) auto-regulan su convivencia democrática y horizontalmente, poniendo el acento en el esfuerzo por escucharnos y llegar a acuerdos (Proyecto Educativo Institucional (PEI)– BPSR, 2015).

La lectura sistemática de las problemáticas ligadas a la población y al territorio, y la evaluación colectiva de las múltiples respuestas ensayadas se expresan en distintos canales institucionales (PEI, 2015): reunión mensual del colectivo docente, asamblea mensual de estudiantes y educadorxs, y reuniones de las denominadas “columnas” (comisiones de trabajo –de discusión y operativas– sobre asuntos que

15 La probation o Suspensión del Juicio a Prueba es una medida alternativa a la privación de la libertad, que puede ser solicitada por la persona a quien se le imputa un delito.

hacen a la actividad cotidiana de la escuela: mantenimiento edilicio; gestión administrativa; relación escuela-comunidad; asuntos político-pedagógicos; y articulación con otras escuelas populares).¹⁶

La existencia de estos espacios es destacada por docentes y estudiantes como un rasgo distintivo del BPSR frente a otras escuelas, y en los discursos se los evalúa como ámbitos positivos por habilitar la circulación de la palabra y la posibilidad de expresión. Sin embargo, al indagar en el ejercicio cotidiano, se señalan múltiples dificultades: la asistencia y la participación activa en las asambleas mensuales se presenta, entre las y los interlocutores con quienes conversamos, como un tema recurrente a revisar y reforzar.

- ¿Cuesta que haya participación?
- Cuesta. De hecho, empezamos con 20, en la mitad se levantan 10, y quedamos 3 o 4 gatos locos ahí charlando, y como que tomamos las decisiones nosotros. (Estudiante, mujer, 2º año, 26 años).
- ¿Te parece bueno que se tomen las decisiones así en asamblea o no es algo que te preocupe?
- Sí. Igual nunca fui de participar uau... (...) Porque no me llama la atención. No, porque no... A veces me parecen cosas estúpidas. (Estudiante mujer, 2º año, 19 años).

A los desafíos que implica la puesta en discusión de lógicas individuales y poco colaborativas, con las que se ha configurado el tránsito escolar desde la matriz liberal tradicional, se suma la dimensión generacional, que exige una revisión de las dinámicas y prácticas efectivas capaces de activar la participación juvenil.

Al respecto, a lo largo de la trayectoria del BPSR, la lectura constante del territorio a través de canales de deliberación y decisión dio lugar al ensayo de dispositivos pedagógicos, hoy formalizados, que comenzaron siendo iniciativas *ad hoc*, dispuestas por el colectivo de educadorxs para solucionar problemáticas emergentes en la cotidianidad escolar. A continuación, abordaremos aquellos que, promovidos

16 Junto con el trabajo en parejas o tríos pedagógicos, las asambleas y las reuniones de docentes integran la gramática escolar de los BP en general, aunque en cada espacio adopte características singulares. En el caso del BPSR, las “columnas”, conformadas por estudiantes y docentes, representan una estrategia particular.

en los últimos años, son destacados por docentes y estudiantes, y analizaremos los modos en que su devenir se vincula con los cambios en el contexto y en la población estudiantil del BP.

La importancia de contar con un espacio de cuidado de niñxs es subrayada por las docentes. Según indican, la apertura de este espacio, en 2009, es uno de los factores que atrae a la población joven y adulta del barrio.

Inicialmente, las estudiantes que no tenían más opción que asistir a clase con sus hijxs lxs llevaban a los cursos, en el intento de escindir su atención entre el seguimiento de las actividades propuestas y los requerimientos de las y los chicos, a veces, bebés, a veces, mayores. (...) La elevada deserción por esta causa condujo al colectivo de docentes y de estudiantes a diseñar e implementar un espacio de Guardería (hoy denominado Simoncito), para contener a las y los chicos, generando para ellxs una propuesta educativa y recreativa, a la vez que mejorando las condiciones de estudio y aprendizaje de sus madres (PEI, 2015: 13).

Por su parte, las estudiantes y ex estudiantes entrevistadas, todas ellas madres, señalan que, en sus trayectorias, la maternidad estuvo directamente ligada a su alejamiento de la institución escolar, en instancias previas a su llegada al BP. De allí, que la existencia del proyecto “Simoncito” juega un papel importante para retomar estudios en el BPSR y sostener la continuidad diaria:

Primero venía con lxs dos y ahora no, vengo con uno solo. [Que exista Simoncito] Me ayuda mucho (Estudiante mujer, 3° año, 23 años).

Un segundo dispositivo, orientado a favorecer la permanencia y el trabajo áulico, se abre en 2015. Se trata del “Bachinete”, un equipo interdisciplinario conformado por psicólogas, psicopedagogas y psicólogas sociales -algunas de ellas egresadas del propio BP- que tiene como objetivo “acompañar, escuchar y brindar apoyo a estudiantes; generar actividades para promover la grupalidad y asesorar al colectivo docente acerca del abordaje de diversas problemáticas que las y los estudiantes llevan a la escuela” (PEI, 2015: 8). Este espacio surge luego de que el colectivo docente organizara una serie de jornadas para trabajar sobre las problemáticas suscitadas tras la incorporación al Bachillerato de estudiantes a partir de los 15 años de edad. El nombre informal “Bachinete” responde a una adaptación del tradicional Gabinete Psicopedagógico de escuelas primarias y secundarias comunes. En las trayectorias educativas de la población

efectiva y potencial del BPSR, se identifica como un espacio poco usual, y se ha constituido como un rasgo que cualifica la propuesta del Bachillerato. Una docente cuenta:

Es algo que súper rescatan las y los estudiantes, el gabinete. De importante y de que no hay otro lugar que lo tenga. En su trayectoria, un gabinete es algo muy especial y muy de lujo (Encuentro de reflexión, 15/05/2017).

Los dispositivos señalados apuntan a la contención *pedagógica*, centrada "...en producir sentimientos de pertenencia y autoestima, como condición para el aprendizaje y a través de diversas estrategias institucionales" (Brusilovsky et al., 2010: 24), una impronta del BPSR.

Al principio pensé que no iba a poder, porque, con los horarios míos, con mi hijo, la casa, pero pude. Y creo que pude porque las y los profesores.... Me acompañaron en todo momento, sentí que no estaba sola (Estudiante mujer, 2° año, 26 años).

Con respecto al plano curricular, el Área de "Arte y Trabajo" se propone la articulación de la experiencia escolar con prácticas relacionadas con la autogestión, a partir de tres talleres –Carpintería, Música y Comunicación visual–, que los estudiantes eligen de forma rotativa. Tal como lo expresa el PEI (2015), su surgimiento responde a que:

Se identifican importantes cambios en la composición demográfica del bachillerato en los últimos años. Se reconoce que hubo una gran afluencia de jóvenes que obliga a repensar las prácticas pedagógicas y los contenidos curriculares, teniendo en cuenta que los intereses que interpelan a las y los jóvenes son diferentes a los de las y los adultos (2015: 7).

La propuesta surgió por parte de las y los estudiantes en una jornada pedagógica y procura introducir otros lenguajes (audiovisual, musical). Puede señalarse como un espacio que discute ciertos aspectos de la gramática escolar tradicional, como la gradación por años, dado que estudiantes de distintos cursos comparten un mismo taller. A la vez, se habilitan nuevos puentes entre el adentro y el afuera del espacio escolar. Como se plantea en el PEI (2015), se busca recuperar e incorporar la trayectoria de experiencias cooperativas y asociativas impulsadas por organizaciones y movimientos sociales, a la vez que "poner en tensión contenidos culturales hegemónicos, recuperando y construyendo otros sentidos del hacer cultural en tanto práctica emancipatoria de los sujetos" (PEI, 2015: 8).

Finalmente, cabe señalar que el sostenimiento de los dispositivos creados por iniciativa del BPSR implicó, desde los inicios, el despliegue de una serie de estrategias que permitieran su validación, en términos formales, ante las autoridades estatales (aunque no significara cambios efectivos en las prácticas), a fin de preservar la oficialidad de los títulos de la escuela. A modo de expresión cotidiana de la tensión entre autonomía político-pedagógica y supervisión burocrática, las docentes del BPSR señalan haber desarrollado cierta experticia para responder a las exigencias de la regulación escolar.

Parte del aprendizaje que identifican consiste en seleccionar qué actividades o requerimientos merecen ser discutidos y cuáles conviene “cumplir” para obtener un mayor margen de maniobra en lo cotidiano y preservar la autonomía en la orientación de la propuesta escolar. En este sentido, recuperan un caso en el que la falta de asistencia a una reunión hizo peligrar el funcionamiento del área de Arte y Trabajo, no incluida en el diseño curricular, tras una visita inesperada de la inspectora.

A partir de esta situación, las y los integrantes del BPSR desplegaron dos respuestas que, aunque pueden parecer contrarias, consideramos parte de una estrategia común: la *concesión* y la *disputa*. Por un lado, optaron por formalizar la existencia del Taller de Carpintería –junto con el de Comunicación Visual y el de Música– a partir de su incorporación en el PEI bajo la modalidad de Área de Arte y Trabajo y la presentación detallada de sus objetivos y forma de funcionamiento, de acuerdo con los requerimientos de la inspección. De la misma forma procedieron para oficializar el espacio “Simoncito”, justificando su necesidad. Por otro lado, las docentes del BPSR visualizan las visitas sorpresivas de autoridades estatales como una práctica a disputar:

(Ahora) a nosotrxs nos avisan. Entiendo que en otras escuelas, también, pero para nosotrxs fue una disputa, ‘a nosotros nos tenés que avisar’. Y las recibimos con los otros bachis de la zona también. Nunca estamos solxs (Docente. Encuentro 15/05/2017).

La práctica de recibir a las autoridades entre varios BP fortaleció el respaldo entre las experiencias educativas, evitando la atomización que facilitaría un mayor acceso de las autoridades estatales a la regulación del espacio escolar.

Las docentes caracterizan la coyuntura actual como una etapa de cierto repliegue en la confrontación manifiesta con el Estado –“estamos atravesando un momento de quietud y de funcionalidad”, “lo que pasa en épocas de crisis... tenés que encarar lo que pasa en el

momento en el territorio”–, pero entienden que continúan construyendo una alternativa pedagógica junto con las y los educandos, “si algún sentido disputamos, es el sentido de una educación contrahegemónica que sucede sólo de cara a las y los estudiantes y no de cara al Estado”. Asimismo, identifican un cuestionamiento de la racionalidad estatal en la escala cotidiana: “no deja de ser una experiencia en disputa, no sólo para las y los estudiantes sino para el Estado, porque existimos y vamos con nuestras lógicas a discutirle un montón de cosas”.

En este sentido, en relación con la problemática del sujetx, advierten la responsabilidad estatal en la generación de las condiciones que inciden en la composición actual de la matrícula escolar, así como la posibilidad de construir nuevas demandas al Estado que legitimen las estrategias implementadas de manera autónoma para hacer frente a la realidad cotidiana del Bachillerato, como es el caso del “Bachinete”:

pensando en las y los nuevos sujetos, hay muchas cosas para reclamarle al Estado que no tienen por qué quedar en último lugar, como gabinetes para los BP. Sí, reconocimiento de sueldo, en realidad, porque nosotrxs tenemos el Bachinete pero muchos Bachis no lo tienen y además tendríamos el reconocimiento de la experiencia que venimos haciendo y de los sueldos.

CONCLUSIONES

La trayectoria del conjunto de BP a lo largo de más de una década y las perspectivas de algunas de las principales autoridades que entablan arenas de diálogo, negociación y conflicto con aquellos permiten arribar a algunas consideraciones.

En primer lugar, observamos que la construcción de una instancia de coordinación entre BP se asume desde la primera etapa de surgimiento de estas escuelas, a la par del desarrollo de cada experiencia en el territorio. La posibilidad de aludir a un “movimiento de BP” da cuenta de la creciente articulación entre las organizaciones impulsoras. A su vez, el aumento numérico de BP, con distintas filiaciones político-ideológicas y lecturas respecto del ciclo kirchnerista, dan lugar a divisiones internas. No obstante ello, la capacidad organizativa de conjunto se incrementa (armado de comisiones de trabajo, flujo de información referido a diversos distritos, construcción de lecturas de las diferentes coyunturas), así como la visibilización pública y la posibilidad de presionar por reivindicaciones comunes. Esto permite señalar que el movimiento de BP se va configurando como actor legítimo, especialmente en el campo de la EDJA. En efecto, las y los representantes del Estado,

en sus distintos niveles, acceden a recibir a los BP como interlocutores, tanto en Ciudad como en Provincia de Buenos Aires, y los reclamos de los BP logran incorporarse como un asunto en la agenda de las carteras educativas de ambas jurisdicciones. El tratamiento de sus demandas varía a lo largo de la década, especialmente en Provincia de Buenos Aires, y la incorporación al sistema educativo resulta un proceso con marchas y contramarchas, que se traduce en la inscripción de los BP en distintas regulaciones oficiales para las prácticas de escolarización, también ligado a la capacidad de presión de los propios BP, variable en el tiempo, por su propia especificidad. Sin duda, la voluntad de articulación sortea la dispersión de los BP como escuelas aisladas, las potencia y permite que el “movimiento de BP” perdure en el tiempo.

Aunque el origen de los BP se liga, como fue señalado, a las luchas anti-neoliberales, su multiplicación y trayectoria se verifica en el marco del ascenso y la declinación de la hegemonía kirchnerista. A lo largo del trabajo, propusimos leer a los BP en una clave poco explorada, como experiencias educativas contestatarias en el contexto de aquel ciclo. En este sentido, los avatares de los BP permiten echar luz acerca del modo en que los movimientos sociales latinoamericanos ligados a las matrices autonomistas y clasistas (Svampa 2010), es decir, aquellos no integrados a los gobiernos denominados progresistas, transitan el escenario abierto por éstos.

Los BP, en tanto colectivos organizados, motorizan demandas populares por el acceso a la escolarización durante los años kirchneristas, pero van más allá de la presión por el acceso y del pedido de apertura de establecimientos educativos, procesos que históricamente se han promovido en barrios obreros periféricos, en asentamientos y villas, donde la oferta estatal no se hacía presente: sin dejar de exigir el financiamiento integral por parte del Estado, entendido como garante de la educación, los BP también demandan autonomía, en términos de autodeterminación para definir lo que ocurre en el espacio público escolar, involucrando a docentes y estudiantes. En efecto, promueven un principio de autonomía que toma distancia de las políticas de regulación escolar de la década de los '90 (Feldfeber, 2009) o de dinámicas de comunitarización (Danani, 2008), presentes, incluso, en los programas de “inclusión educativa” como el Plan FinEs.

Ante las políticas socioeducativas y, en particular, las iniciativas estatales en el campo de la EDJA desplegadas por el kirchnerismo, que impactan fuertemente en las condiciones de escolarización, el nuevo contexto impone a los BP la profundización de sus sentidos y prácticas para la construcción de un proyecto de transformación social que involucre protagonismo popular con participación real *desde abajo*.

En este sentido, a partir del caso del BPSR identificamos algunos desafíos que enfrentan los BP, especialmente en el último período de la gestión kirchnerista: fundamentalmente, el de absorber una demanda educativa, posibilitada mediante políticas e instrumentos legales concretos y promovida por la narrativa oficial, para la que el propio Estado no generó respuestas sustanciales, más allá del mantenimiento o la ampliación de circuitos subalternos. Los BP se sitúan, así, en la encrucijada de garantizar el acceso a la educación de adolescentes de sectores populares con conflictividad social en ascenso, expulsados del sistema educativo, interrogándose, en simultáneo, sobre las posibilidades reales de compatibilizar dicho mandato, que no pasan por alto, con su propuesta político-pedagógica original. Indagan, en consecuencia, las posibilidades y limitaciones de la Educación Popular –tradicionalmente orientada al trabajo con adultos– para las prácticas pedagógicas con un sujeto cada vez más joven.

Ahora bien, cabe preguntarnos acerca del modo en que los BP tensionan las políticas educativas de inclusión o de la medida en que juegan un papel para hacerlas efectivas. A este respecto, resulta relevante analizar cómo resignifica sus construcciones territoriales y sus demandas.

A partir del trabajo conjunto con el BPSR, observamos que el colectivo de docentes realiza un ejercicio constante de producción de conocimiento pedagógico situado y que ha ensayado variadas estrategias y construido dispositivos específicos para responder a las necesidades y condiciones cambiantes de la población que asiste al bachillerato. Además, ha consolidado el proceso de “territorialización”, en el sentido de ir “más allá” del rol tradicional asignado a la escuela, limitado al aspecto educativo, y de ampliar el involucramiento de bachillerato con la realidad del territorio donde se inserta, en una suerte de “continuum territorial” (Aguiló y Wahren, 2014). Esta tendencia se evidencia tanto en su participación progresiva en la seccional del sindicato como en el abordaje sistemático de problemáticas que atraviesan a las y los estudiantes, como la violencia de género o la desocupación a través de la administración de planes de cooperativas laborales, que abonan al sostenimiento de productivos sin patrón preexistentes, los casos de violencia institucional, entre otras.

Contra las inercias jerárquicas y burocratizadas, propias de la matriz escolar fundante, los BP procuran ejercitarse como escuelas *en movimiento*, imprimiendo dinamismo y creatividad a las prácticas cotidianas y los dispositivos pedagógicos que ensayan. Al mismo tiempo, conservan su condición de escuelas *movilizadas*, apuntando a construir solidaridades mayores, como parte de los aprendizajes

fundamentales del pasaje por una escuela popular, aun cuando se desplacen los canales mediante los cuales se expresa la pelea por el derecho a la educación de las mayorías.

En el contexto actual, tiempo de defensa unitaria de los intereses populares frente a la CEOcracia gobernante, los BP renuevan su vigencia de cara a las conflictividades presentes y a las que se avecinan, contribuyendo desde el campo educativo, con sus construcciones de base y sus trasfondos político-ideológicos, a mantener un horizonte emancipatorio. En efecto, el formato promovido por los BP es parte del legado y la acumulación *desde abajo*, de distintas experiencias históricas que se han dado los pueblos en nuestro continente, en sus luchas por una vida digna a partir de la construcción de poder popular.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiló, V. y Wahren, J. 2014 “Los bachilleratos populares de Argentina como ‘campos de experimentación social’” en *Revista Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad* (Ciudad de México) N° 74, enero-abril/ Año 27,
- Areal, S. y Terzibachian, M. F. 2012 “La experiencia de los bachilleratos populares en la argentina. Exigiendo educación, redefiniendo lo público” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (Ciudad de México) Vol. 17, N° 53.
- Baraldo, N. 2010 “Educación en y desde los movimientos sociales: ¿Nuevo objeto y nuevos abordajes en educación?” en *Cuadernos de educación* (Córdoba) N°8
- Blaustein, A. L. y Rubinsztain, P. 2015 “¿Educación popular y escuela? Reflexiones desde la experiencia de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos”, en *Conceptos* (Buenos Aires) N° 495
- Boyanovsky Bazán, C. 2010 *El Aluvión. Del Piquete al Gobierno. Los Movimientos Piqueteros y el Kirchnerismo* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana)
- Brickman, D. ; Chirom, M. y Wahren, J. 2012 “Acciones colectivas y articulación política-pedagógica de los movimientos sociales: El caso de la Coordinadora de Bachilleratos Populares (2003-2012)”, Ponencia en III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, 28 al 30 de noviembre de 2012.
- Brusilovsky, S. 2006 *Educación escolar de adultos: una identidad en construcción* (Buenos Aires: Noveduc Libros).
- Caldart, R. 2000 “O MST e a formação dos semterra: o movimento social como princípio educativo” en Frigotto, G. y Gentili, P. (Comps.) *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo* (Buenos Aires: CLACSO).

- Danani, C. 2008 “América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad” en *Ciências Sociais Unisinos* (Rio Grande do Sul) vol. 44, N°1.
- Elisalde, R. 2008 “Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales” en *Revista Novedades Educativas* (Buenos Aires) N°209.
- Elisalde, R. y Ampudia, M. (Comps.) 2008 *Movimientos sociales y educación* (Buenos Aires: Buenos Libros).
- Facioni, C. y Said, S. 2012 “Horizontes de transformación de los bachilleratos populares: la tensión entre la forma y el contenido en la práctica pedagógica”, ponencia en III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, 28 al 30 de Noviembre.
- Fals Borda, O. 1997 *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis* (Bogotá: Tercer Mundo editores).
- Feldfeber, M. 2009 “Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos”, en Felfeber, Myriam (Comp.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (Buenos Aires: Aique)
- Feldfeber, M. y Gluz, N. 2011 “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”” en *Educ. Soc.* (Campinas) Vol. 32, N° 115.
- Fornillo, B. ; García, A. y Vázquez, M. 2009 “Perfiles de la nueva izquierda en la Argentina reciente. Acerca de las transformaciones de los movimientos de trabajadores desocupados autónomos” en *(con)textos: revista d’antropologia i investigació social* (Barcelona) N°1.
- Freire, P. 1985 *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Freire, P 1997a *Política y Educación* (México D.F: Siglo XXI).
- Freire, P. 1997b *Pedagogía de la autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Gadotti, M. 1993 “Escuela pública popular” en Gadotti, M. y Torres, C. A. (comps) *Educación Popular. Crisis y perspectivas* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Gadotti, M. y Torres, C. A. (comps) *Educación Popular. Crisis y perspectivas* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- García, J. 2013 “Enfoque etnográfico y “bachilleratos populares”: negociaciones entre el tiempo escolar y la autogestión de los aprendizajes” ponencia en X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 13 al 17 de julio.
- Giarraca, N. 2001 *La protesta social en Argentina: transformaciones económicas y crisis social en el interior del país* (Buenos Aires: Alianza Editorial).

- Gluz, N. 2013 *Las luchas populares por el derecho a la educación : experiencias educativas de movimientos sociales* (Buenos Aires: CLACSO).
- Gohn, M. 2005 *Movimentos sociais e educação* (São Paulo: Cortez).
- Jelin, E. 2004 “Reflexiones (localizadas) sobre el tiempo y el espacio” en Grimson, A. (comp.) *La cultura en las crisis latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO).
- Longa, F. y Ostrower, L. 2012, “Docentes y estudiantes en los contornos de la participación”, ponencia en III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, 28 al 30 de Noviembre.
- Mejía, M. R. 2010 “Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo” *Revista Aletheia* (Manizales) N°2, Vol. 2.
- Melucci, A. 1994 “¿Qué hay de nuevo en los ‘nuevos movimientos sociales?’”. En Laraña Rodríguez-Cabello, Enrique y Gusfield, Joseph (Ed.) *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS)
- Michi, N., Di Matteo, J. y Vila, D. 2012 “Movimientos populares y procesos formativos” en *Revista Polifonías* (Luján) N°1.
- Natalucci, A. 2010 “Aportes para la discusión sobre la autonomía o heteronomía de las organizaciones sociales. La experiencia del Movimiento de Barrios de Pie 2002-2008” en *Laboratorio* (Buenos Aires) N°23.
- Oreja Cerruti, M. B. 2016 “Forma y contenido de la política educacional: los programas del Ministerio De Educación Nacional para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión (2003-2015)” en *Revista Polifonías* (Luján) N°8.
- Ortega Valencia, P. 2014 “Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares” en *Sophia* (Armenia) Vol 10, N° 2.
- Ouviaña, H. 2015 “Los movimientos populares como intelectuales colectivos. Apuntes para repensar los procesos formativos y la praxis emancipatoria en Nuestra América” *Revista Contrapunto* (Montevideo) N°6.
- Pineau, P. 2008 “¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica” en Elisalde, R. y Ampudia, M. (Comps.) *Movimientos sociales y educación* (Buenos Aires: Buenos Libros).
- Porto Gonçalves, C. W. 2001 *Geo-grafías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad* (Ciudad de México: Siglo XXI).
- Puigrós, Adriana 1993 “Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana” en Gadotti, M. y Torres, C. A. (Comps.)

Educación Popular. Crisis y Perspectivas (Buenos Aires: Miño y Dávila).

- Rigal, L. 1996 “La escuela popular y democrática: un modelo para armar” en *Revista Crítica Educativa* (Buenos Aires) N°1.
- Rodríguez, L. 2013 *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (Buenos Aires: APPEAL).
- Rubinsztain, P. 2012 “Los vínculos de la praxis freireana con una cultura política emergente en Argentina” en *Revista Polifonías* (Luján) N°95.
- Sader, E. 2009 *El nuevo topo: los caminos de la izquierda latinoamericana* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Rockwell, E. 2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (Buenos Aires: Paidós).
- Schuster, F. 2005 “Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva”, en Schuster, F et al. (comp.) *Tomar la palabra: estudios sobre protesta social en la Argentina contemporánea* (Buenos Aires: Prometeo Libros).
- Seoane, J. ; Algranati, C. y Taddei, E. 2010 “Principios y efectos de los usos recientes del término “movimiento social”. A propósito de las “novedades” de la conflictividad social en América Latina,” ponencia presentada en II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, 18 al 20 de noviembre.
- Southwell, M. 2017 “Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria”, conferencia en el Primer Encuentro Regional Escuela secundaria, convivencia y participación, FLACSO Argentina, 1 y 2 de junio.
- Svampa, M. 2008 *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político* (Buenos Aires: Siglo XXI/CLACSO).
- Svampa, M. 2010 “Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina”, working paper.
- Tamarit, J. 1992 *Poder y educación popular* (Buenos Aires: Libros del Quirquincho).
- Tapia, L. 2008 *Política Salvaje* (La Paz: CLACSO, Muela del Diablo Editores y Comuna).
- Tarrow, S. 2009 *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política* (Madrid: Alianza).
- Thwaites Rey, M. 2004 *La autonomía como búsqueda, el estado como contradicción* (Buenos Aires: Prometeo).
- Tilly, C. 2000 “Acción colectiva” en *Apuntes de Investigación del CECYP* (Buenos Aires) Vol. 4, N°6.
- Torres Carrillo, A. 2011 *Educación popular: trayectoria y actualidad*

(Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela).

Wahren, J. 2012 “Movimientos Sociales, y territorios en disputa: Experiencias de trabajo y autonomía de la Unión de Trabajadores Desocupados de Gral. Mosconi, Salta” en *Trabajo y sociedad* (Santiago del Estero) N°19.

Zibechi, R. 2005 “La educación en los movimientos sociales”, trabajo presentado en el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

OTRAS FUENTES CONSULTADAS

ARCHIVO GEMSEP

Relevamiento Nacional de BP (2016), GEMSEP, mimeo.

Registro del Encuentro “10 años de Bachilleratos Populares en Argentina” (2013), GEMSEP, mimeo.

DOCUMENTOS OFICIALES

Resoluciones y decretos con los que han sido reconocidos los BP a partir de 2008.

Ley Federal de Educación (24.195/93)

Ley Nacional de Educación (26.206/06)

Resolución CFE N° 22/07: Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Resolución CFE N° 66/08: Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios Fines

Resolución CFE N° 87/09: Anexo I- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos– Documento Base (documento aprobado para la discusión).

Resolución CFE N° 118/10: Anexo I- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos– Documento Base

Resolución 55/13 y Disp. Conj. 1/13 (Dirección Adultos, Provincia de Buenos Aires).

Ley Pcia. de Buenos Aires N°79413/14: Incorporación de la modalidad de educación comunitaria al sistema educativo formal.

COLECCIÓN BECAS DE INVESTIGACIÓN

Este libro configura un aporte sustancial para entender, desde un prisma distante de las concepciones hegemónicas en la academia, las dinámicas de lucha y las disputas en torno a lo público que signan la realidad contemporánea de América Latina y el Caribe. Un continente éste que, desde la perspectiva de los pueblos y clases subalternas que lo han forjado y habitan, ha sido renombrado como Abya Yala, Patria Grande o Nuestra América, todos ellos significantes que cargan una historia en común y una identidad cultivada al calor de las resistencias contra el despojo, la violencia y la explotación de un capitalismo neocolonial asentado en un entronque de patriarcados, y cuya unidad en la diversidad fue moldeada borgeanamente más a partir del espanto que del amor. Los capítulos que integran esta compilación auscultan el subsuelo de nuestras sociedades, hurgando en sus recovecos y márgenes para identificar, tornar comprensibles y potenciar aquellos procesos de creación, fortalecimiento y/o recuperación de lo público que, difícilmente, salgan en las tapas de diarios o los programas de televisión, salvo que acontezcan en ellos actos “delictivos” o represiones monumentales.

Del epílogo de Hernán Ouviaña.

Patrocinado por
 **Asdi**
Agencia Sueca
de Desarrollo Internacional

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



CLACSO

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais



9 789877 122381 1