

Fall 2016

“Si no participas, alguien ajeno va a decidir por vos:” practicas de autonomia en el Bachillerato Popular de Frente Popular Darío Santillán en Constitución, Buenos Aires / "If you do not participate, someone else will decide for you:" Practices of autonomy in the Popular Baccalaureate Of Frente Popular Darío Santillán in Constitución, Buenos Aires

Sarah Kravinsky
SIT Study Abroad

Follow this and additional works at: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection

 Part of the [Community-Based Learning Commons](#), [Community-Based Research Commons](#), [Educational Sociology Commons](#), [Family, Life Course, and Society Commons](#), [Inequality and Stratification Commons](#), [Latin American Studies Commons](#), [Other Education Commons](#), [Politics and Social Change Commons](#), and the [Work, Economy and Organizations Commons](#)

Recommended Citation

Kravinsky, Sarah, "“Si no participas, alguien ajeno va a decidir por vos:” practicas de autonomia en el Bachillerato Popular de Frente Popular Darío Santillán en Constitución, Buenos Aires / "If you do not participate, someone else will decide for you:" Practices of autonomy in the Popular Baccalaureate Of Frente Popular Darío Santillán in Constitución, Buenos Aires" (2016). *Independent Study Project (ISP) Collection*. 2415.
https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2415

This Unpublished Paper is brought to you for free and open access by the SIT Study Abroad at SIT Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Independent Study Project (ISP) Collection by an authorized administrator of SIT Digital Collections. For more information, please contact digitalcollections@sit.edu.

Proyecto de Estudio Independiente, ISP
Presentado en el cumplimiento parcial de los requisitos para:
Programa Argentina: Movimientos Sociales y Derechos Humanos SIT Study Abroad

“Si no participas, alguien ajeno va a decidir por vos:”
prácticas de autonomía en el Bachillerato Popular
de Frente Popular Darío Santillán en Constitución, Buenos Aires

Por: Sarah Kravinsky
Barnard College
Sociología y Historia

Director Académico: Ana Laura Lobo
Director de Proyecto: Agustina Schwartz

América Latina, Buenos Aires, Argentina
Otoño de 2016

Abstracto

Los reformas neoliberales en Argentina durante las últimas décadas han causado una crisis en el sistema educativo público, los efectos de la cual todavía se sienten más profundamente en el sector de para adultos y jóvenes (EduAJ). Durante este mismo período, nuevos movimientos sociales, como el movimiento piquetero de trabajadores desocupados, habían surgido para resistir las políticas de neoliberalismo y crear fuentes de educación, salud, y trabajo cuando el educación estado no está hacerlo. La presente investigación toma como su tema las prácticas cotidianas y dilemas de la educación popular como una de estas iniciativas, un bachillerato popular (BP) del movimiento Frente Popular Darío Santillán (FPDS) en el barrio Constitución en Buenos Aires. Esta investigación intenta a entender que son los “espacios de autonomía” en los bachilleratos de FPDS a los ojos de estudiantes y docentes, como las asambleas, prácticas-pedagógicas, y marchas en las que participan. Más allá, las páginas que siguen se proponen examinar la tensión entre la autonomía del bachillerato y heteronomía de políticas neoliberales y cómo función en los dilemas organizativos y pedagógicos de bachillerato popular de FPDS en Constitución. Para buscar respuestas a estas preguntas, este investigación hace uso de observaciones del bachillerato y conversaciones informales y entrevistas semi-estructuradas con los docentes y estudiantes del bachillerato. El ensayo incluye el macro-contexto de los nuevos movimientos sociales de Argentina y el micro-contexto del bachillerato popular de FPDS en Constitución, además de un análisis, y finalmente, algunas conclusiones a la investigación.

Palabras claves: Educación popular, bachillerato popular, El Frente Popular Darío Santillán, Educación para Adultos y Jóvenes

Menciones

Gracias a todo los compañerxs del bachillerato por compartir su palabras y aulas conmigo, y específicamente a Natalia Wilusa por coordinar mi trabajo en el campo. Me gustaría agradecer a Agustina Shvartz por su perspicacia y dirección, a Juan Wahren por compartir su conocimiento de educación popular con nosotros, y a Lucía Bauza por ayudarme a expresar mi pensamientos en castellano. Muchísimas gracias a Sandra, Ramiro, Paula, Eli, y Lydia por dar la bienvenida en su casas en Argentina. Agradezco a todos lxs compañerxs del programa y a mi familia en los Estado Unidos para apoyarme en ir tan lejos de ustedes, otra vez. Finalmente, quiero agradecer a Ana Laura, Eliana, Carla, y Mauge—muchísimas gracias por todo.

Índice de contenidos

I.Introducción.....	4
II.Estrategia Metodológica.....	5
III.Marco de referencia.....	7
1. El macro-contexto: los nuevos movimientos sociales contra neoliberalismo.....	7
2. El micro- contexto: Bachillerato Popular FPDS en Constitución.....	13
IV.Análisis.....	16
1. El bachillerato como una punta de entrada en espacios de militancia	22
2. Movilizando el bachillerato después de reconocimiento.....	26
3. La lucha sindical del BP Consti.....	26
V.Conclusiones	30
Bibliografía.....	33
Apéndice: Guía de entrevistas.....	35

I. Introducción

Los reformas neoliberales en Argentina durante las últimas décadas han causado una crisis en el sistema educativo público, los efectos de la cual todavía se sienten más profundamente en el sector de educación para adultos y jóvenes (EADJ). Durante este mismo período, nuevos movimientos sociales, como el movimiento piquetero de trabajadores desocupados, habían surgido para resistir las políticas de neoliberalismo y crear fuentes de educación, salud, y trabajo cuando el estado no está hacerlo.

La presente investigación toma como su tema las prácticas cotidianas y dilemas de la educación popular como una de estas iniciativas, un bachillerato popular (BP) del movimiento Frente Popular Darío Santillán (FPDS). El bachillerato popular en cuestión educa adultos y jóvenes excluidos por el sistema educativo estatal inspirado por las propuestas del educador popular Paulo Freire. Este ensayo busca entender cómo se busca la autonomía en un sentido amplio en este bachillerato, en términos de su autonomía frente al estado, y la experiencia de protagonismo-político o autonomía individual que sus estudiantes experimentan cuando asisten la escuela.

Para buscar respuestas a estas preguntas, esta investigación hace uso de observaciones del bachillerato y conversaciones informales y entrevistas semi-estructuradas con los docentes y estudiantes del bachillerato. Estos métodos de investigación fueron usados para intentar entender que son los “espacios de autonomía” en los bachilleratos de FPDS a los ojos de estudiantes y docentes, como las asambleas, prácticas-pedagógicas, y marchas en las que participan. Las páginas que siguen se proponen examinar la tensión entre la autonomía del bachillerato y heteronomía de políticas neoliberales y cómo función en los dilemas organizativos y pedagógicos de bachillerato popular de FPDS en Constitución. El ensayo incluye el macro-contexto de los nuevos movimientos sociales de Argentina y el micro-contexto del bachillerato popular de FPDS en Constitución, además de un análisis, y finalmente, algunas conclusiones a la investigación.

II. Estrategia Metodológica

Conversaciones y entrevistas con los compañeros/as del BP Consti

La presente investigación es cualitativa y etnográfica, basado en observaciones, conversaciones informales, y once entrevistas semi-esculturales completadas en el bachillerato popular de Frente Darío Santillán en Constitución, Buenos Aires (BP Consti) durante un período de tres semanas en noviembre 2016. Las observaciones tuvieron lugar en las clases de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Salud, Sociales, y Economía Popular en cada uno de los tres años del bachillerato.

Estas entrevistas fueron completadas en el edificio de BP Consti, durante el horario del bachillerato. Los temas de las entrevistas incluyen como el entrevistado llegó al bachillerato, su experiencias en el bachillerato, como pensaba que ser parte del bachillerato los ha cambiado como persona, su experiencias en la luchas políticas del bachillerato o de FPDS, y los desafíos pedagógicos de los profesores. Hay ejemplos de estas categorías de preguntas en el apéndice.

A pedido de la preceptora del BP Cons, usé acuerdos orales para obtener consentimiento para las entrevistas. Dejé claro que era una elección participar en las entrevista y como yo usaría las palabras de los entrevistados para mi ensayo y en el video. Hice algunas entrevistas con parejas de compañeros/as y otras sin filmar, sí decían que esta opción les era más cómodo. Encontré que los estudiantes varones del bachillerato fueron más dispuestos para ser entrevistados que las estudiantes mujeres, un hecho que no voy a intentar a explicar acá pero del qu soy consciente que ha llevado a una falta de sus voces en esta investigación.

Para explicar mi presencia en BP Consti, me presenté yo misma como una estudiante en un programa de intercambio, pero también como una militante estadounidense que quiere traer lo que aprendí en el bachillerato a los EEUU, un hecho que podría haber cambiado su percepción. En vez de intentar mantener una neutralidad imposible, intenté para usar mi proyecto para representar las voces de los estudiantes con honestidad y para manejar mi relaciones con ellos con conciencia.

El periodo de observación

El período de observación ocurrió durante el fin del semestre, cuando las clases ya estaban casi terminadas y los estudiantes ya habían tomado su primer ronda de exámenes. En BP Consti, tal como muchas otros BP, los estudiantes que no aprobaron su exámenes pueden ir a una semana adicional de clases y retomar su exámenes en la próxima semana. Si no los aprueban, pueden volver a rendir final las vacaciones en febrero.

La primera semana del período observación fue la semana después de la primera ronda de exámenes, cuando los compañeros/as del bachillerato hacen evaluaciones de su clases, ellos mismos como estudiantes, y su profesores. Durante esta semana, los profesores hablaron con cada estudiante individualmente para decirles si habían aprobado, una decisión que toma en cuenta la asistencia durante el semestre y los resultados de su examen. Dependiendo de la clase y del año, hasta la mitad de la clase fue a estas clases recuperatorias. Estas clases fueron semi-estructuradas, y a menudo involucran actividades grupales de revisión.

Durante el estudio de campo, muchos estudiantes destacaron los recuperatorios como un elemento distinto del bachillerato, diciendo que en los otros colegios que ellos habían asistido, si no se aprueba la materia, no hay voluntad por parte de los profesores de trabajar con este estudiante así que puede permanecer en la progresión de la escuela. A veces, incluso los estudiantes que aprueben sus materias venían a los clases recuperatorias, para pasar tiempo con su compañerxs o ayudarlos con la materia. Finalmente, la tercera semana fue la semana de los exámenes.

III. Marco de referencia

El macro-contexto: la lucha de los nuevos movimientos sociales contra neoliberalismo

Durante la década de los noventas, el avance de políticas neoliberales en América Latina— en gran parte el resultado del Consensus de Washington— incitó una gran movilización compuesta de movimientos sociales que fueron llamados “nuevos movimientos sociales” (NMS) por investigadores sociales (Melucci, 1994). En comparación con la “izquierda vieja,” que fue compuesta por el movimiento obrero y los sindicatos, los NMS rechazan las “formas respetables de la democracia representativa...y las jerarquías en todos los espacios de socialización” (Zibechi, 2007). En su lugar, los NMS comenzaron a “recuperar y reinventar viejas acciones colectivas y experiencias organizativas” del vieja izquierda, como “mutualismo, cooperativismo, [y] comunidades autónomas” (Aguiló y Wahren, 2013). Por eso, Zibechi sostiene que los NMS fueron “nacidos en la intersección de viejos actores reconfigurados y de los nuevos pobres producidos por el modelo neoliberal” (Zibechi, 2007). Enfocados más en la construcción de espacios de poder autónomo que dialogue con el estado, estos movimientos están comprometidos con la construcción del poder popular entre campesinos desplazados y los habitantes urbanos desempleados en América Latina, de los Movimientos de Trabajadores Rural Sin Tierra (MST) en Brasil hasta los Zapatistas en México (Zibechi, 2007).

En este marco, los NMS crean su autonomía construyendo servicios y espacios distintos del estatal para resistir el poder hegemónico del estado, lo que Castoriadis llama “heteronomía.” Castoriadis sostiene que heteronomía función para reforcer la legítima el control estatal y definiendo los instituciones del estado contra resistencia popular por la “imputación del origen y del fundamento de la institución y de las significaciones lo que conduce a una fuente extrasocial” (Castoriadis, 1997). En el caso del estado neoliberal, la “fuente extrasocial” se refiere a la lógica de mercado, lo que justifica cortes de fondos o privatizaciones del sistema educativo, servicios de salud, o fuentes de trabajo que ocurrieron alrededor América Latina durante los ‘90. Para Castoriadis, la autonomía entonces es un proyecto que

“tiende, en un sentido amplio, a la puesta al día del poder instituyente y su explicación reflexiva” a través de la construcción de “actividad colectiva, reflexiva y deliberativa” (Castoriadis, 1997, citado por Gluz y Saforcada, 2007).

En la definición entre la izquierda vieja y los NMS, los NMS de Argentina pueden ser analizados por el concepto de Sydney Tarrow del ciclo de protesta, que sostiene que los movimientos sociales que los experimentan falta ago etapas de más conflicto política y los enfrentamientos entre actores sociales (Tarrow, 2009). Melucci desarrolla esta teoría, llamando estas fases de conflicto social las etapas “visible” y “latente,” durante los acciones de los movimientos sociales tiene mayor y menor visibilidad (Melucci 1994). En Argentina, este ciclo de protesta empezó en los años 2001 y 2002 durante la crisis económica, cuando movimientos como los piqueteros organizaron acciones visibles como cortes de calles, escraches, y tomas de fábricas por sus obreros. Mientras, los años más “latentes” en Argentina comenzaran en 2003 hasta el presente, y han estado caracterizados por luchas más centradas en cuestiones de territorio e identidad (Aguiló y Wahren, 2013). En esta fase de “recomposición,” los movimientos se centran más en formas de resistencia internas, como los bachilleratos populares, organizaciones barriales, o iniciativas en el campo de la salud (Aguiló y Wahren, 2013). Como comenté anteriormente, los NMS habían “recuper[ado] y reinventa[ado las] viejas acciones colectivas y experiencias organizativas” (Aguiló y Wahren, 2013) del viejo movimiento obrero, con educación popular entre estas formas.

Entre estas formas “recuperadas” por los NMS argentinos fueron “las propuestas freireanas”, refiriéndose a los conceptos pedagógicos de militante-educador brasileño Paulo Freire (GEMSEP, 2012). En décadas recientes, su métodos-pedagógicos han sido retomados por los movimientos sociales latinoamericanos. En Argentina, una de las formas educativas-populares más destacados desde el crisis de 2001 han sido los bachilleratos populares (BP), secundarios atendido por adultos sin título secundario y otros excluidos por el sistema educativo neoliberal. Creados mayormente entre 2004 y 2008, los BP fueron imaginados como

una forma educativa basada “en los propios territorios” de los militantes de los NMS “y [de una] manera autogestiva” (Ouviña, 2012). La gran mayoría de ellos se abrió en “barrios periféricos populares, [o] fábricas recuperadas” que fueron tomados como cooperativas después de la crisis de 2001 (GEMSEP, 2015).

La existencia de los BP hablan de la falta de educación pública adecuada resultante de las reformas neoliberales de los noventas, incluso la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, que “afectaron la calidad y el alcance de la educación pública” (GEMSEP, 2012; GEMSEP 2015). Esta política neoliberal “[acentuó] la descentralización del gasto y la centralización de los ingresos,” creció la desigualdad en el sistema educativo y causaron “el deterioro de los salarios y de la situación laboral de los docentes, la crisis de infraestructura de los establecimientos escolares, [y la] pauperización de gran parte de la población escolar” (Vior 2008, GEMSEP, 2015).

Entre 2008 y 2011, la mayoría de los bachilleratos se comprometieron en una lucha para obtener reconocimiento estatal, y se enredó en varios dilemas sobre la autonomía de los BP. Para los BP, el reconocimiento estatal significa la capacidad para dar títulos oficiales y obtener salarios para sus educadorxs, pero también significa la necesidad de luchar contra la “heteronomía que imprime la estatalidad,” específicamente desde 2012, cuando el estado toma un rol más activo en iniciativas educativas para adultos jóvenes (que se desarrollará algunas líneas más abajo) (GEMSEP, 2015).

Para entender los BP como organizaciones autónomas, podemos ir más allá de la dicotomía de autonomía versus heteronomía y tomar la propuesta de Nora Gluz, que sostiene que hay diferentes “lógicas de acción” disponibles para los movimientos sociales. Estas “lógicas de acción” pueden resultar en “movimientos radicalmente autónomos,” y otros que uso su relación con el estado en una manera estratégica (Baraldo, 2009, Gluz et al, 2008). Baraldo llama a la forma de autonomía usada por los bachilleratos “autonomía relativa” por su movilización de recursos estatales, como la capacidad para dar títulos secundarios o salarios

para sus docentes (Baraldo, 2009). Massimo Modonesi, un sociólogo marxista mexicano, articula que organizaciones “contra-hegemónicas,” como los bachilleratos, están atrapadas en “una tríada en tensión permanente” entre experiencias de subalternidad, antagonismo, y autonomía (Ouviña, 2012, Modonesi, 2010). En otras palabras, espacios como los bachilleratos están en un negociación constante entre mantener su autonomía y enfrentar a la sociedad hegemónica.

La frase “autonomía relativa” no significa una autonomía de manera comprometido o débil, sino una manera estratégica para empezar a construir, como Zibechi sostiene, espacios “sin Estado, y no contra el Estado” a través movilizando la adjudicación de los recursos del estado hacia una meta no estatal (Zibechi, 2007). Los BP comenzaron dando educación popular a personas excluidas por el sistema educativo neoliberal mucho antes de empezar a luchar por el reconocimiento estatal — y en algunos casos, ellos funcionan todavía sin reconocimiento estatal (GEMSEP, 2015). Además, a los ojos de los militantes del BP, su lucha por el reconocimiento estatal fue una elección estratégica y no reflejaba una creencia en la legitimidad del estado para decidir la realidad de educación pública.

Desde 2012, los bachilleratos populares estuvieron en conflicto con iniciativas estatal en el campo de educación por adultos— como el Plan FInES, un “plan de finalización de estudios secundarios” para adultos que no recibieron su títulos (GEMSEP, 2014). GEMSEP, un grupo de investigadores de educación popular de la UBA, criticó fuertemente a los FInES, diciendo que causan “el deterioro de las condiciones de aprendizaje y la precarización laboral de sus docentes” por su falta de abrirá nuevas escuelas en áreas que no las tienen (GEMSEP, 2014). Por su parte, GEMSEP sostiene que los FInES dependen de las comunidades para los “gastos de infraestructura y administración escolar,” mostrando así una “continuismo” con las políticas neoliberal de la noventas (GEMSEP 2014, Zibechi 2007).

La crítica de GEMSEP encaja dentro una crítica más amplia de los nuevos gobiernos progresistas de América Latina (a la que pertenecen los Kirchners), que aparecen en un lado

como una respuesta a las exigencias de los nuevos movimientos sociales, pero que han mantenido vínculos fuertes con las políticas de los noventa y a menudo co-optan estos mismos movimientos a través

“asum[iendo] la administración de parcelas del aparato estatal y en ese proceso vira hacia la derecha, dejando a los movimientos sin referencias, ya que llegó a ocupar esos espacios con la promesa de resolver las demandas populares” (Zibechi 2007, p. 248).

En el caso del sistema educativo, esta cooptación fue puesta en juego en las FInES, han competido con los bachilleratos populares por los recursos estatales y los estudiantes (GEMSEP, 2015). Dada esta realidad, Zibechi sostiene que los movimientos sociales que se separan de los partidos políticos y se aferran a su autonomía “son los más creativos y los que están profundizando en la búsqueda de nuevas relaciones sociales” en vez de “reproducir” las viejas tácticas políticas (Zibechi, 2007). Acá, Zibechi habla de los varios niveles de autonomía de los nuevos movimientos sociales, que buscan romper no sólo la lógica autonomista del estado pero también crear un sentido de autonomía política dentro de sus propios miembros.

Tomando este análisis de Zibechi y la propuesta freiriana y marxista sobre la importancia del “praxis,” o las prácticas cotidianas del movimiento anti-hegemónico, podemos expandir la definición de “autonomía” del nivel organizativo frente al estado para incluir también el proceso formativo en el que los participantes de los BP también se convertirán en sujetos autónomos. De acuerdo con Michi et al, una educación popular tiene la capacidad para proveer “experiencias de emancipación,” o en las palabras de Hernán Ouviaña, “experiencias concretas que la prefiguran...una utopía” (Michi et al, 2012, Ouviaña, 2012). El concepto de educación “prefigurativa” está basado en la tesis de Freire de que hay dos tipos de educación: educación bancaria, que sirve para recrear el sistema hegemónico del tratamiento de estudiantes como objetos para ser llenados por conocimiento, y educación para la liberación, en la que estudiantes y educadorxs están involucrados en un proceso mutuo de creación de conocimiento que es crítico de la realidad social y que es una herramienta para cambiarlo

(Freire, 1972). Para Freire, las prácticas-pedagógicas de un proyecto de educación popular sirven para crear experiencias y “prácticas de la libertad” para sus participantes mediante la ruptura de la lógica del aula tradicional y su dinámicas de poder (Freire, 1972).

En la educación para la liberación, no sólo los contenidos sino los métodos de enseñanza y las dinámicas del aula sirven para convertir a los estudiantes en “sujetos sociales,” protagonistas políticos que pueden participar en luchas políticas. Desde otro ángulo, Michi et al. escriben sobre las dos categorías de educación popular utilizadas por los movimientos sociales: “los espacios-momentos de “formación” y los espacios-momentos que “también son formativos,” cuando la primera refiere a momentos de formación o educación popular (talleres, bachilleratos, o clases libres), y la segunda a también incluso los modos de organización, dinámicas de poder, y relaciones social dentro el movimiento (Michi, 2012). Dentro de las formas más obviamente educativa usados por los movimientos sociales, las dinámicas dentro del aula y entre los educadorxs y los educadxs pueden ser consideradas como experiencias que “también son formativas” y que también generan un sentido de autonomía entre las estudiantes.

En el aula tradicional y también en un aula popular, el ambiente sirve para demostrar al estudiante como poderoso ella esta consideraba ser. En los BP, la relación entre un educador popular y su estudiantes es una relación distinta en su horizontalidad. Más allá, el hecho que los BP apuntan para impulsar a sus estudiantes para comprometerse con el contenido de sus clases y llevarlo a sus vidas y a las calles, indica que los BP crean momentos que “también son formativos” en el sentido de transformar a sus estudiantes en sujetos políticos autónomos. Las asambleas de los BP, donde se toman decisiones por consenso, y el vínculo fuerte entre las clases dadas por los BP en el aula y las luchas en las calles del movimiento que crea el BP, se supone que sirven, además, para inspirar un sentido de agencia y autonomía política en los/las estudiantes.

Educadorxs inspirados por Freire desarrollaron la idea de “educación el contexto,” una educación que examine los dilemas y luchas de la vida cotidiana de los estudiantes, más bien que un plan de estudio con una orientación supuestamente “neutral.” Sigue que la educación popular también cambie las formas de saberes que son valorados: en un aula de un bachillerato, por ejemplo, el contenido educativo está basado en los “saberes en y para la lucha,” y los bachilleratos están mecanismos de movilización política además de experiencias educativas para los participantes (Caciani y Weinschelbaum, 2008, citado por Baraldo, 2009).

Aguiló y Wahren sitúan estas conceptos pedagógicos de Freire y otras en el contexto de los NMS, describiendo bachilleratos populares como “campos de experimentación” en la sociedad neoliberal (un término usado originalmente por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos). (Aguiló y Wahren, 2013). Para de Sousa Santos, la realidades de políticas neoliberales significa que “el mundo es hoy un inmenso campo de experimentación de las posibilidades de los espacios públicos no estatales” — posibilidades que los nuevos movimientos sociales han tomando en su manos (de Sousa Santos, 2003, Aguiló y Wahren, 2013). En las palabras de Aguiló y Wahren, los “prácticas político-pedagógicas” de los bachilleratos populares han surgido como proyectos “prefigurativas” de los cambios imaginado por los movimientos sociales. En este marco, los bachilleratos populares de Argentina pueden ser considerados como espacios públicos, autónomos, y no estatales— campos de experimentación donde los participantes pueden crear un ejemplo de nuevos “modos de organización de la vida individual y colectiva” y donde la autonomía en un sentido amplio está creada diariamente por las prácticas-pedagógicas en el aula y en las calles (Aguiló y Wahren 2013).

El micro- contexto: Bachillerato Popular FPDS en Constitución

El Bachillerato Popular Frente Popular Darío Santillán en el barrio Constitución en Buenos Aires (BP Consti) compone un parte del Frente Popular Darío Santillán (FPDS). FPDS

fue creado en 2004 por miembros del movimiento piquetero, un movimiento de trabajadores desocupados (MTD) cuya protestas contra los politicales neoliberales del estado argentino comenzaron durante el fines de los noventas y ganó impulso durante el crisis económico-político de 2001 (Retamozo 2006).

El movimiento FPDS fue nombrado por Darío Santillán, un joven militante piquetero que, junto con el militante Maximiliano Kosteki, fue asesinado durante una marcha piquetero en un acto de reprimido policial (“Duhalde, candidato a la cárcel,” 2010). Los muertos Darío y Maximiliano, quienes tuvieron 21 y 22 años, “evocando los horrores de la pasada dictadura militar, abrió una gran herida en las organizaciones movilizadas” y que “se consolidaba así una nueva generación militante” (Svampa, 2011; “9 años de la Masacre de Avellaneda,” 2011).

Cuando Néstor Kirchner fue votado como presidente en 2003, su gobierno tomó la estrategia de “integrar, cooptar y disciplinar... las organizaciones piqueteras” sin usando la “la represión abierta y sistemática” que había resultado en el masacre de Avellaneda el año anterior, como el asesinato de Darío y Maximiliano se conocido (“Como todos los 26, seguimos exigiendo justicia,” 2014). Por eso, en los años desde 2004, los movimientos sociales y MTD habían sido fragmentados y fueron “obligadas a revisar sus estrategias de intervención” para mantener una posición visible (Svampa, 2011).

Durante este “período de reflujo y reconfiguración,” el MTD Coordinadora Aníbal Verón fue reorganizado en Frente Popular Darío Santillán. (Svampa, 2011). Dicho nuevo movimiento mantuvo muchas estrategias del Aníbal Verón, pero también “apuntó a ampliar la acción hacia otros espacios -el frente estudiantil, cultural y campesino” (Svampa, 2011). Hoy en día, las principales organizativos del movimiento “multisectorial” FPDS incluyen democracia participativa y autogestión, ambos están se realizan en los propios territorios de los sectores populares— los barrios, fábricas, y escuelas que GEMSEP se llama “espacio[s] en disputa” (“¿Que es el Frente Popular Darío Santillán?”, 2007; GEMSEP, 2012).

Los bachilleratos populares surgen durante este período como una de estas “estrategias revisadas,” de los movimientos sociales, cuyas lo abrieron desde 2004 mayormente en Buenos Aires pero también en áreas más periféricas de Argentina. Desde 2008, FPDS ha abierto cuatro bachilleratos, dos en la ciudad de Buenos Aires y dos en el Conurbano Sur (“Frente Popular Darío Santillán,” 2016). Mientras el levantamiento de 2001 se incluyó miembros de la clase media, los participantes en los bachilleratos populares están de sector popular (obrero y baja clases).

En un lado, los bachilleratos populares están una manera para el movimiento a llenar el vacío de educación para jóvenes y adultos que no terminaron sus estudios secundarios. Como fue desarrollado arriba, en los 80 y 90 Argentina se instituyó “políticas [neoliberales] de ajuste” en según lo exigido por el Consenso de Washington, incluyen “liberalización, desregulación y privatización” (Gluz y Saforcada, 2007). Estas políticas habían llevado a una crisis en la educación pública, con efectos específicamente pronunciadas en el campo de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) (GEMSEP, 2015). Por eso, en las décadas recientes, había sido una gran población de jóvenes y adultos que habían sido impulsados de sus escuelas secundarias, o tuvieron que dejar de escuelas normativas y encontraron una falta de oportunidades para seguir estudiando (GEMSEP 2015; “Una experiencia educativa en construcción,” 2009). El sindical Centro de Trabajadores (CTA) estima que en 2015, 75% de jóvenes entre el edad 18 y 24 de barrios pobres no habían terminado su título secundario, mientras esta cifra fue verdadera para solo 4% de jóvenes de barrios con ingresos más altas (“Bachilleratos Populares, 2015). Mientras el censo estatal no se divide esta cifra por clase social, estima que en 2011, 25% de los jóvenes en Argentina no habían terminado sus estudios secundarios (“2013 Educación Cifras,” 2013). Como dijo Maximiliano, un estudiante del BP Consti,

“Son las mismas escuelas públicas de hace 20 años. No es que vino una representante del estado y abrió una nueva escuela. Por eso surgen los bachilleratos populares, por esta necesidad” (Comunicación personal, Maximiliano, 25 de noviembre de 2016).

Por otro lado, los bachilleratos populares de FPDS fueron una estrategia política de FPDS, que, en la palabras del movimiento, “nació por la necesidad de encarar un proyecto educativo propio, prefigurando la educación y la sociedad que nosotrxs queremos” (“Bachillerato Popular Darío Santillán,” 2016). Por eso, los bachilleratos populares usan estrategias pedagógicas inspirado por Paulo Freire y la democracia participativa de los movimientos sociales argentinos nacieron en el crisis del 2001, como asambleas cuando todo el bachillerato se toman decisiones por consenso. Como fue desarrollado arriba, la mayoría de los bachilleratos populares habían luchando por reconocimiento estatal para ser considerados escuelas públicas desde 2008, que BP Consti obtuvo en 2011.

IV. Análisis

“Cuando no hago nada, pierdo algo de mi misma:” el bachillerato como una formación en autonomía política y punta de entrada de militancia

“En [mi] colegio técnico... no sentí la apoya de los profesores, ni tampoco de mi compañeros, a nivel anímicamente. Era como, siempre arreglas vos solo, y es tu responsabilidad, que te pasa afuera del colegio. [Aca] vi que todo fue distinta, otro valores, otro tipo de profesores, otros contenidos, los profes y los compañeros aca me apoyan en todo momento, viste?”

- Pablo, un estudiante de BP Consti en su tercer año

Para muchas estudiantes de BP Consti, el bachillerato funcion como una punta de entrada a otros espacios de militancia— una experiencia en la que ellos dan cuenta de su autonomía como actores politicales y se convierten movilizados para participar luchas politicales. El bachillerato fue así para, Pablo, un estudiante del bachillerato en su tercer año, cuyas palabras abrieron esta sección. Pablo fue “quedar libre” de su colegio publico cuando tuvo una operación y le faltaba días de escuela. El entró el bachillerato en la mitad del año cuando escuchó sobre el bachillerato de un amigo quien estudió allá.

Para Pablo, el bachillerato fue su punta de entrada en otros espacios del militancia, como el agrupación juvenil “Agite Rebelión” en lo que participa. Pablo escuchó sobre esta organización de un profesor, quien describió “Agite Rebelión” como una movimiento donde “podríamos decidir que tipo de intervención queremos a hacer, y después desarrollarlo desde abajo” (Comunicación personal, Pablo, 24 de noviembre de 2011). De esta manera, Pablo fue de la experiencia de ser supuestamente “quedarse libre” de su escuela tradicional— una práctica que se ha convertido más común en escuelas públicas desde la implementación de reformas neoliberales — a tener una experiencia de agencia a través el bachillerato popular y un movimiento juvenil.

Pablo también había participado en varas marchas con BP Consti, ambos los relacionados a FDPS y los bachilleratos populares y los organizaron por otros movimientos, como la campaña anti-femicida #NiUnaMenos (Comunicación personal, Pablo, 24 de noviembre de 2011). Él dijo que antes que vino al bachillerato, no era “muy consciente de lo que pasa, o si era consciente, no me importaba, porque no me afecta directamente.” En cambio, él cree ahora que él “pierdo algo de mi misma, cuando no hago nada para cambiar” una realidad problemática. Ahora, él entiende su mismo como una actor político responsable para participar en luchas políticas, porque “si no participas, alguien ajena a vos, va a decir por vos. Y eso es que menos queremos, la gente que consiente a la realidad.”

Para Pablo, ambos el bachillerato y Agite Rebelión fueron experiencias muy formativas en sentir empoderado como un joven. Él contó que como resultado de participar en estas espacios, el sabe que “no porque estamos jovenes, no podemos hacer nada...[o] no tenemos una palabra,” vinculando así su experiencia de empoderamiento en el bachillerato con su actividades políticas (Comunicación personal, Pablo, 24 de noviembre de 2011). Él comparó la experiencia en el bachillerato con su experiencia de impotencia en su colegio anterior: “Recuerdo cuando yo estaba en el técnico,, y me di cuenta que la profesora fue equivocado, y me dije, che, las cosas no son así...pero no [pude] discutir que [dijo].” En BP Consti, Pablo sentí

capaz para acercar su profesores con disputas o traer conflictos a las asambleas de la escuela. Muchos estudiantes se refieren a los profesores como “copadas” y enfatizaron su sentido de empatía y la falta de diferencias en poder entre ellos y los profesores (Comunicación personal, Cle, 24 de noviembre de 2011). Mientras algunas estudiantes y su profesores pasaron tiempo después de su clase en noviembre, los profesores instaron a sus estudiantes a recordar un estudiante luchando con problemas en su vida afuera del bachillerato que ella tuviera el apoyo de sus compañeros y el movimiento.

Gluz y Saforcada etiquetan esta característica de los bachilleratos populares “el propósito de desestructurar las relaciones jerarquizadas de sumisión y mando” entre profesores y docentes, algo que en el sentido más profundo, puede romper la lógica de “ las relaciones de subordinación del trabajo al capital” (Gluz y Saforcada, 2007). Gluz y Saforcada siguen describiendo la experiencia que Pablo artículo de “tomar la palabra:”

El “constituye una experiencia distintiva del bachillerato y reconocida como tal en las voces de docentes y estudiantes, lo que les permite valorar la construcción de lo público-colectivo y su propia capacidad de expresar el pensamiento. En esta línea, se desarrollan asambleas al interior del espacio escolar en las que se discute desde la definición de estrategias de lucha para la obtención de reconocimiento y financiamiento estatal, hasta la distribución de tareas y responsabilidades ligadas a la limpieza del espacio en el que funciona el Bachillerato” (Gluz y Saforcada 2007, pp 24).

La mayoría de los estudiantes que entrevisté en BP Consti que fueron también integrantes en FPDS habían venido al bachillerato antes del movimiento. En cambio, Carlos se enteró del movimiento por sus amigos y involucró cuando fue desocupado, y después aprendió sobre el bachillerato y decidió a estudiar allá. Él dijo que muchos de los estudiantes son “ausentes de lo que es el movimiento” y solo “participan en el bachillerato” (Comunicación personal, Carlos, 25 de noviembre de 2011). Pero Carlos destacó que el bachillerato “no solo está abierta a los militantes, es abierta a todo el pueblo,” subrayando que él considera a BP Consti como una escuela pública además de popular. Facu, un ex-estudiante que ahora enseña en BP Consti, vino al bachillerato para terminar su estudios secundarios pero él ya

había tenido experiencia trabajando en cooperativas (Comunicación personal, Facu, 18 de noviembre de 2011).

Como Carlos, todos los estudiantes y ex-estudiantes con quienes fueron entrevistados para esta investigación habían escuchado sobre el bachillerato de un amigo o familiar. Luis, un ex-estudiante del bachillerato FPDS en Barracas quien ahora es un profesor allá, me contó que, “No es que salimos en la tele, haciendo “Vengan al bachillerato!,” así destacando como el bachillerato esta constroyenda en una manera de base (Comunicación personal, Luis, 17 de noviembre de 2016). Los otros entrevistados que fueron involucrados en ambos el bachillerato y el movimiento había venido primero al bachillerato para terminar su estudios secundarios antes de ser involucrado con el movimiento. Este era el camino de Luis y Facu: después de asistir los bachilleratos de FPDS, ambos se involucran en otros espacios del FPDS, como los cooperativas del trabajo, los proyectos de formaciones politicales, o el canal de radio de movimiento.

La trayectoria de profesores como Facu sirve como un punta de referencia para algunas estudiantes actuales en términos de su participación en el bachillerato. Pablo habló sobre Facu y un otro ex-estudiante que ahora enseña en BP Consti como una “inspiración,” contándo, “como te terminaste secundaria, y ya empezaste a enseñar. Quien te impiedie? Nadie.” (Comunicación personal, Pablo, 24 de noviembre de 2011).

Pero hay estudiantes del bachillerato que tuvieron distintas experiencias que Pablo—estudiantes para quienes el bachillerato es una manera de obtener su título secundario, y no pueden o no quieren involucrar a otros espacios del militancia. Cle, un estudiante en su primer año, dijo que ella supo sobre oportunidades para participar en el movimiento FPDS o en marchas, pero ella raramente podría participar porque ella estaba ocupada con el cuidado de su tres hijos (Comunicación personal, Cle, 24 de noviembre de 2011). Mientras muchos de los estudiantes me dijeron que el bachillerato fue más accesible a estudiantes con hijos que otras

escuelas, en el caso de Cle, ella no vio los otros espacio del militancia o de FPDS como accesibles a causa de su posición como madre.

Matías, un compañero de clase de Cle, dijo que él no le “gusta hablar sobre las políticas... puedes hablar sobre su punta de vista [en la clases acá], pero después, tomo mi mochila y me voy” (Comunicación personal, Matías, 25 de noviembre de 2011). Cuando entrevisté a Matías con Ariel, su compañero de clase, Matías dijo que él sintió más informada sobre las políticas pero lo no empujó para ir a las marchas. Maximiliano, quien se graduó este mes, fue más esperanzado: “El enfermo, cuando vas al médico, no se puede dejar enferma. Cuando vin un alumno para aprender, no puede volver a su casa sin aprender, se lleva algo siempre” (Comunicación personal, Maximiliano, 25 de noviembre de 2016). Ariel fue ambivalente— él había participado en muchas marchas, pero el dijo que el “político es medio difícil...La gente sabe, pero que podemos hacer?” (Comunicación personal, Ariel, 25 de noviembre de 2011).

Los entrevistados dieron varios significancias a la acción de ir a las marchas. Cuando Pablo contó cómo los profesores del bachillerato se reclutaron para marchas, se dijo que “no es que, solamente agarran la marcha como una única puesta de lucha, sino que hay otras maneras también de poner en cuerpo” (Comunicación personal, Pablo, 24 de noviembre de 2011). Para ello, Maximiliano insistió Brandon durante su entrevista para considerarse a sí mismo como participante en el movimiento a pesar de que él no había participado en otros espacios del bachillerato: “Pero, participando en las marchas, ya sos parte, viendo del bachi” (Comunicación personal, Maximiliano y Brandon, 25 de noviembre de 2011). Al decir esto, Maximiliano mostro su creencia en el bachillerato como un espacio de acción política por méritos propios.

De parte de los profesores, Nati habló sobre estudiantes que salen del bachillerato sin “herramientas de consciencia, del autonomía, del organización,” un hecho ella dijo continuó para impulsar el bachillerato a comprometerse a prácticas de auto-crítica (Comunicación

personal, Nati, 21 de noviembre de 2011). Facu comparte su dilema— mientras enseña la clase “Economía Popular” al primer año, Facu encontró lo difícil a “generar intereses...en lo que están estudiando” (Comunicación personal, Facu, 18 de noviembre de 2011). Por eso, Facu y su pareja pedagógica enfocaron la clase en aplicar un análisis de capitalismo a las propias vidas de los estudiantes— por ejemplo, preguntándoles porque, si van “al mismo boliche o mismo bar [de] una persona con más plata, no es lo mismo”? (Comunicación personal, Facu, 18 de noviembre de 2011). Bromeando que “ninguno de ellos sería el Che Guevara en la mañana,” Facu dijo que a pesar de todo, se sintió exitoso en generar un sentido de “pensamiento crítico” en su estudiantes. Él dijo que Fernando, uno de sus estudiantes, pronto empezaría trabajando en una cooperativa del FPDS.

Diferenciando un sentido de pensamiento crítico del compromiso con la militancia o al movimiento FPDS, Facu habló del hecho de que el bachillerato crea comprometido político en varios niveles, dentro de ambos los estudiantes y los profesores. Como cuenta Luis, “somos poco los militantes que damos classes. Su mayoría son compañeros que vienen para dar clases y después se van” (Comunicación personal, Luis, 17 de noviembre de 2011). Para Luis, esta realidad trae una tensión: por un lado, él insistió que esta variedad compromiso genera una “riqueza de saberes,” pero él también sostiene que sería “bueno que [todos los profesores] se sumen a la organización.’

Mientras algunos compañeros, como Luis, ven esta distinción en participación como una tensión, para otros, le permitió una fluidez que hizo un camino más abierto hacia la militancia. Brandon tenía la experiencia de ser un delegado para su año y ahora él también quiere ser profesor, incluso que dijo que “no participo en el movimiento porque mi trabajo, los horarios” (Comunicación personal, Brandon, 25 de noviembre de 2011). Maximiliano, quien quiere estudiar profesorado en historia, dijo que no entró en el bachillerato con este objetivo. “En primer año, no lo pensé, pero en segundo año, si empecé” a pensarlo, él contó (Comunicación personal, Maximiliano, 25 de noviembre de 2016). De este modo, las formas organizativas,

prácticas pedagógicas, y relaciones sociales de BP Consti crean una experiencia de autonomía individual para los estudiantes, cuya capacidad para integrar espacios de militancia está constituida por ambas tensiones y fluidez.

“Gracias a la lucha”: movilizando el bachillerato después de reconocimiento

Para muchos bachilleratos populares, la lucha para obtener reconocimiento estatal ha sido un mecanismo central para movilizarse estudiantes y profesores. Entre 2008 y 2011, el éxito de muchos bachilleratos populares para ser reconocidos significaba “la apertura de oportunidades políticas para las experiencias y el crecimiento numérico de BP,” muchos de ellos pueden ahora dar títulos secundarios a sus estudiantes y cobrar los salarios de su docentes (GEMSEP, 2015). El Bachillerato Popular FPDS de Constitución recibió este reconocimiento estatal en 2011 después de negociaciones con el estado y marchas en que las participaron estudiantes, profesores e integrantes del FPDS (Comunicación personal, Nati, 21 de noviembre de 2011).

Para algunos estudiantes del BP Consti, la lucha para ser reconocidos mantiene un rol central en su narrativa de cómo el bachillerato fue construido. Y por muchos, esta lucha es uno de los vínculos entre su sentido individual de autonomía política y su sentido de pertenecer a una institución autónoma del estado. En las palabras del Pablo, “siempre no nos recuerdan que este bachi, que esta ahora, fue reconocido gracias a la lucha, a la marcha, a las petición de las necesitadas, que este el bachi” (Comunicación personal, Pablo, 24 de noviembre de 2011). A pesar de que Carlos no estaba estudiando en BP Consti cuando recibió reconocimiento, él contó que este acontecimiento trajo un sentido de seguridad a los estudiantes del bachillerato: “[ahora] hay más libertad, de poder estudiar, y no comentamos, ‘no sé si voy a terminar el año, no van a reconocer mi tiempo de estudios.’ Estamos libres y contentos de seguir estudiando.” (Comunicación personal, Carlos, 25 de noviembre de 2011).

Pablo concibió reconocimiento como una parte de autonomía en el nivel institucional, que significó la capacidad de estar una en escuela “pública...pero [una que] no esta influencia

por una institución más legal” (Comunicación personal, Pablo, 24 de noviembre de 2011). En su opinión, la autonomía del estado de los bachilleratos populares esta basado en la ilegitimidad de la heteronomía estatal:

“Y [los bachilleratos] no necesitan la ayuda del estado, solamente necesitan los temas legales, que muchos no sirven, porque la legal es un término relativa, que esta dentro del poder.”

Pero ¿qué significa para hacer decisiones afuera de la influencia del estado, y que podría costar la escuela para mantener esta autonomía? En las palabras de Gluz y Saforcada, “en todas las experiencias coexisten situaciones contradictorias de subordinación y autonomía, de reproducción y de praxis,” una propuesta que problematiza la concepción de BP Consti como una institución totalmente autónoma del estado (Gluz y Saforcada, 2007). Nati, una profesora que también es la secretaria del bachillerato, un rol más administrativo, dijo que “nosotros [como bachillerato] elegimos no admitir entrar inspectores, ni entrar administras [estatal] en nuestra escuela” (Comunicación personal, Nati, 21 de noviembre de 2011). Desde mi posición, era difícil saber cómo esta decisión había afectado las fuerzas del BP Consti para obtener materias básicas, como los matafuegos que Nati dijo que faltaban, o la fotocopiadora por la que los profesores pagaron de sus sueldos (Comunicación personal, Nati, 21 de noviembre de 2011).

Estos conflictos en curso entre BP Consti y el estado, y la lucha de otros bachilleratos populares para ser reconocidos continúa los estudiantes de BP Consti se movilizan. Este año, Pablo y otros estudiantes marcharon con el bachillerato al Ministerio de Educación en Buenos Aires para apoyar a otros ocho bachilleratos populares u reclamar por su reconocimiento. En sus palabras, él participó “porque es fundamental, que estén bachilleratos en otros lugares, no solo en Constitución [o] Barracas,” de este modo expresa una creencia en el destino vinculado de todos los bachilleratos populares (Comunicación personal, Pablo, 24 de noviembre de 2011).

Cuando hablaron sobre la lucha de su propio bachillerato, los estudiantes que fueron entrevistados en esta investigación hablaron del reconocimiento estatal como culminante, pero no final, acontecimiento en la lucha del BP Consti contra el estado. Para ello, estudiantes como Pablo y Carlos entienden la lucha del bachillerato contra el estado como un conflicto permanente. Como dijo Pablo, “es una puja constante, el gobierno contra el pueblo,” una convicción que ganó en el bachillerato que lo motivó a participar en luchas políticas (Comunicación personal, Pablo, 24 de noviembre de 2011).

Varios de los estudiantes mencionados luchan por para obtener una merienda gratuita, algo que otras escuelas públicas recibieron del estado, como una batalla exitosa en la lucha como bachillerato. Cada día de la semana, un empleado del estado trae una bolsa llena de sándwiches y frutas para la merienda de los estudiantes, algo que no pasó el año pasado. En este caso, los estudiantes percibieron el motor de cambio como proveniente desde adentro del bachillerato, más bien que una enfrentamiento contra el gobierno.

Cuando Maximiliano y Brandon, dos estudiantes de tercer y primer año, hablaron sobre el proceso de obtener esta merienda, Brandon mencionó una marcha como la forma en la que lograron la merienda (Comunicación personal, Maximiliano y Brandon, 25 de noviembre de 2016). Pero Maximiliano le recordó que primero, tuvieron que “discutir” la cuestión con los delegados, un grupo de representantes de estudiantes de cada año, y “después [discutirlo] en la asamblea [del bachillerato], después ir a la marcha.” Maximiliano, Brandon, y otros vieron la lucha del bachillerato en curso como una manera para reclamar el estado a completar proporcionado las materias y servicios asociados con ser una escuela pública, una designación que fue ganó antes en la lucha. Ariel se hizo eco de esta perspectiva, como el tema de computadoras como una de las responsabilidades del estado que no cumplió: “todo los [otros] secundarios tienen computadoras. En los bachilleratos, no sé” (Comunicación personal, Ariel, 25 de noviembre de 2011).

Gluz escribe sobre el delegado y la asamblea de los bachilleratos populares como mecanismos por “autodeterminación colectiva”, formas “de toma de decisiones y puesta en práctica de las mismas de carácter asambleario con grupos operativos” (Gluz 2013). Muchos de los estudiantes-entrevistados etiquetaron la asamblea como el mecanismo de movilización central de BP Consti, donde los profesores les dijeron sobre las próximas marchas (Comunicación personal, Carlos, 25 de noviembre de 2011). Después de escuchar sobre marchas en las asambleas, los estudiantes recuerdan estas manifestaciones en encuentros individuales y sociales con sus profesores y sus compañeros/as de clase. Pablo subrayó el carácter abierto de este tipo de movilización:

“obviamente, si dicen, “che, hay una marcha, y es muy importante a ir,” pero no es te obligan” (Comunicación personal, Pablo, 24 de noviembre de 2011).

Además de ser una manera para escuchar sobre marchas, las asambleas están imaginadas como un espacio para solucionar problemas del bachillerato, pero hay varios niveles de participación dentro de los estudiantes en este respecto. Como dijo Pablo, las asambleas “son buenas, pero no hay mucha participación de los estudiantes” (Comunicación personal, Pablo, 24 de noviembre de 2011). Durante una asamblea con un tercio de los estudiantes bachillerato en noviembre 2016, los profesores tuvieron que solicitar activamente la participación de personas que se quedaron quietos. Por eso, Gluz escribe que FPDS había adaptado “la lógica de la democracia directa” a fin de crear nuevas formas de tomar decisiones colectivas, como delegados (Gluz, 2013).

Ambos Maximiliano y Brandon fueron representados por delegado cuando él decidió para luchar para la merienda. Para ellos, aunque la lucha implicaba un beneficio estatal, la fuente de cambio en esta lucha fue esa estructura del delegado que llevó la lucha de adentro del bachillerato hacia fuera. Gluz sostiene que los mecanismos del delegado y la asamblea crean los bachilleratos populares como “espacio[s] de “prefiguración” que supone[n] la transformación de las relaciones sociales cotidianas, más que “la toma del Estado” como modo

de superar las relaciones de dominación social” (Gluz, 2013). La lucha para la merienda fue entonces una experiencia de autonomía en varios niveles, empezando desde el visión de los delegados, hasta un enfrentamiento con el estado que Maximiliano y Brandon vieron como inspirado por las formas de “autodeterminación colectiva” del bachillerato más bien que el estado su mismo.

“Una voz en las instituciones:” la lucha sindical

Los profesores que fueron entrevistados en esta investigación tuvieron distintos referentes que los estudiantes para hablar sobre la lucha del bachillerato por autonomía. Nati, Facu, y Luis mencionaron los sueldos de los docentes en BP Consti como una conflicto continúa, mientras Maximiliano y Brandon, los únicos estudiantes que aludieron a esta cuestión de los sueldos de los docentes, hablaron en contextos distintos de BP Consti (Comunicación personal, Maximiliano y Brandon, 25 de noviembre de 2016).

Brandon lo mencionó cuando habló de seis bachilleratos populares que recién fueron reconocidos, y dijo los dos que no lo fueron reconocidos faltaban la garantía de salarios docentes— pero para Nati, el tema de los salarios fue una lucha activa en BP Consti (Comunicación personal, Brandon, 25 de noviembre de 2016; Comunicación personal, Nati, 21 de noviembre de 2011). Ella dijo que después de ser reconocidos, “nosotros emitimos títulos, nosotros cobramos los salarios, pero igual seguimos estar precarizados, porque no nos reconocen nuestras metodologías de enseñanza”— por ejemplo, el estado sólo garantiza una salario por aula, pero los bachilleratos populares utilizan parejas-pedagógicas, significa que tienen que dividir un salario en dos o tres (Comunicación personal, Nati, 21 de noviembre de 2011).

Facu contrapuso el tema de los sueldos en el bachillerato con la cooperativa de FDPS cuando trabaja. El dijo que la cooperativa eligió para estar contratado del “gobierno de la ciudad de Buenos Aires” a fin de que ganar el mismo sueldo de obreros estatales. Llego en la

entrevista, Facu dijo que para él, autonomía significa que “ni el estado, ni los capitalistas, o los burgueses, no dio lo que tenemos que hacer en nuestra trabajo” (Comunicación personal, Facu, 18 de noviembre de 2016). En este escenario, esta cooperativa del FPDS acepta alguna supervisión estatal para evitar las fuerzas del estado a precarizar su trabajo. Por eso, la capacidad para hacer decisiones colectivas sobre cómo usar fondos estatales se convierte una manera para mantener autonomía— ambos en esta cooperativa como en BP Consti, donde los profesores decidieron colectivamente para usar sus sueldos de cobrar los gastos infraestructurales del bachillerato (Comunicación personal, Nati, 21 de noviembre de 2011).

Para los profesores, la cuestión de los sueldos está estrechamente vinculada a la decisión para ser parte de un sindicato de docentes, que Luis enfatizó esta profundamente dividido. Facu es en acuerdo con la propuesta para ser parte del sindicato, pero dijo que hay otros profesores que no lo quieren “porque no quiere perder la autonomía. Ellos creen, si van al sindicato, van a perder la autonomía” (Comunicación personal, Facu, 18 de noviembre de 2011). Para Luis, el sindicato se “permite [para] sentarse con el estado dialogar y negociar, paritarias, darse recursos. Se ponen en un marco legal, frente del estado. Para poder negociar el caso” (Comunicación personal, Luis, 17 de noviembre de 2011). Luis reconoció el dilema para el bachillerato ser parte del sindicato de docentes, contando que en el sindicato,

“hay normas que vos tenes que seguir. Nosotros organizamos en una manera autónoma, no que es un sindicato. El sindicato es una herramienta en frente del estado. Más que eso, no.”

En realidad, BP Consti ya está afiliado con dos sindicatos, La Asociación Docente Ademys (ADEMYS) y la Unión de Trabajadores de la Educación (UTA) (Comunicación personal, Nati, 21 de noviembre de 2011). Pero, los comentarios de Facu y Luis hablan a el hecho que el compromiso del movimiento de ser parte de un sindicato no fue una decisión que fue hecha una vez, pero una que fue constantemente reevaluado y renegociado. Nati dijo que una de las puntas de contención con los sindicatos es que “también hay un rechazo por parte de los sindicatos para aceptar educadores del bachillerato, porque hay muchas irregularidades

en [nuestra] medidas, hay cuestiones que a veces están más complejo que una escuela pública tradicional” (Comunicación personal, Nati, 21 de noviembre de 2011).

Para BP, la tensión que viene con siendo afiliado con un sindicato de docentes es la dificultad de, en un lado, mantener su “particularidades” como un proyecto de popular educación (como, por ejemplo, los parejas pedagógicos) mientras afrontando otros sindicalistas que pueden estar presionando los bachilleratos populares para seguir las normas de otros escuelas públicas (Comunicación personal, Nati, 21 de noviembre de 2011). En el otro lado, para ser parte de un sindicato significa que los profesores del BP Consti pueden reclamar sueldos de acuerdo con considerar su mismos “como trabajadores” — en este caso, un sueldo por cada docente que realmente trabaja en la escuela (Comunicación personal, Nati, 21 de noviembre de 2011). En este contexto, BP Consti ha eligio a afiliarse don ADEMYS, un sindicato “más ligado a los movimientos populares,” pero también se mantiene su “doble-afiliación” con UTE, un sindicato con quien presumiblemente BP se choca con mas frecuencia. Por eso, GEMSEP etiqueta los formas educativas del movimientos como FPDS una “institucionalidad disruptiva:” BP Consti se sergió de la falta del estado para crear formas educativas adecuados para jóvenes y adultos y por eso se reclama reconocimiento y fundamentación estatal, pero el bachillerato también se introduje conflictos al las “normativas administrativa” del estado y al mundo sindical (GEMSEP, 2012).

Ningun de los estudiantes que entrevisté mencionó la cuestión sindical, una observación que no es una crítica sino más bien una reflexión que hay distintas dilemmas y discursos en varios sectores de cada organización. Lo que es notable es que Nati, Luis, y Facu todo hablaron sobre la autonomía del BP Consti como una lucha que fue jugando en dos planes, “contra del estado” y también “dentro del estado” (Comunicación personal, Nati, 21 de noviembre de 2011). Ella sigue: “Hasta ahora no hubo otra forma de obtener cosas” de la lucha en la calles, “ni tampoco de negociar con el estado.” En general, la lucha es la “forma de presionar y obtener nuestra reivindicaciones, y nuestra derechos,” pero para movimientos

sociales como FPDS, “los pasos están muy cortas, no hay avanza grande...nunca es total.”

Por eso, como Facu dijo, FPDS decidió para hacer “una voz en las instituciones.”

Mientras estudiantes como Pablo creen que las marchas no son la única manera para “poner en cuerpo” los valores del bachillerato que marchas, para Pablo, estas otras formas más a menudo toma la forma de militancia barrial, como su integración con Agite Rebelión, o, por Maximiliano, su decisión de Maximiliano de estudiar profesor así que puede seguir participar en el bachillerato como un profesor (Comunicaciones personales, Pablo, 24 de noviembre de 2011 y Maximiliano, 25 de noviembre de 2016). Facu, que había trabajado en cooperativas antes de estudiar BP Consti, fue una excepción. Después de ser involucrado con el mundo sindical (“yo...fue un trabajador como cualquiera otro, con su sindicato, va ahí, y pelea”) se quedó en FPDS por su cantidad de formación y educación política (Comunicación personal, Facu, 18 de noviembre de 2016). Para él, la importancia para BP Consti de ser afiliado a un sindicato fue claro — “es una herramienta que te da fuerza” (Comunicación personal, Facu, 18 de noviembre de 2016).

El comentario de Nati que FPDS y BP Consti están ahora “iniciando esta tarea” de tomar una voz en los sindicatos docentes se refiere al hecho de que el derecho a la educación “han sido históricamente [la carga de] los gremios docentes los que han sostenido acciones de protesta en demanda al Estado por la efectivización de dicho derecho” (GEMSEP, 2012). En reclamar un lugar en los sindicatos docentes, los movimientos sociales como FPDS se están convirtiendo un “nuevo actor” en el campo de educación. La “intervención” de este nuevo actor “se manifiesta” no solo en el “nivel...pedagógico” pero también “mediante reivindicaciones de tipo gremial (salario y financiamiento escolar integral),” como los profesores de BP Consti contaron (GEMSEP, 2012, Comunicación personal, Nati, 21 de noviembre de 2011). GEMSEP sigue que

en este [nuevo] marco existen interrelaciones entre los distintos actores del campo educativo de la EDJA... que implican diálogos y conflictos en torno a las propuestas educativas de cada uno de estos actores (GEMSEP, 2012).

En este sentido, el sindical se convirtió un espacio para los bachilleratos populares a reclamar su derecho a salarios proporcionados por el estado y, al hacerlo, resistir contra la precarización de su trabajo que es una de las características centrales de neoliberalismo. Más allá de participar en el sindical, Nati explica así como BP Consti aprovecha y navega estas enfrentamientos y conflictos con el estado: si “nosotros no están financiando [del estado], nosotros elegimos no admitir entrar inspectores” estatal, ella cuenta. Ella continuó: “el estado no puede exigirnos” para cambiar su prácticas educativas, “porque nosotros estamos exigiendo cosas que el estado tiene que garantizar” (Comunicación personal, Nati, 21 de noviembre de 2011). En este escenario, BP Consti ha podido a utilizar su posición como una escuela popular y público para entrar un dialogue con el estado en su propios términos. En las palabras de Thwaytes Rey, para “luchar en y contra el estado, al mismo tiempo, es luchar por clausurar sus instancias represivas y ampliar lo que tienen de socialidad colectiva,” lo cual en este case puede referirse a la institución de educación pública (Thwaytes Rey, 2004, citado por Gluz y Saforcada, 2007). Como dicho Nati, “vamos a ver en estos [próximos] años, como anda” este “institucionalidad disruptiva” de los bachilleratos populares y cómo va a influir BP Consti (Comunicación personal, Nati, 21 de noviembre de 2011, GEMSEP, 2012).

V. Conclusiones

Como cualquier investigación, esta género más preguntas que conclusiones. Todavía, fue claro que BP Consti frecuentemente sirvió como una experiencia de autonomía individual para muchos participantes, algunos que se integraron a otras organizaciones militantes o hicieron planes para seguir estudiando como un resultado de asistir a bachillerato. Los espacios del delegado, la asamblea, y el aula fueron plataformas para los estudiantes para experimentar una lógica distinta que la se encuentra en escuelas estatales.

Sus experiencias de autonomía se extendieron a su concepción del bachillerato como una institución, y informaron su decisiones para participar o no en la luchas de otros BP para ser reconocidos. Mientras profesores y estudiantes usaron distintas marcos para hablar sobre— y crear— esta autonomía institucional, ambos grupos articularon esta autonomía como el poder para mantener su propias prácticas mientras recibir los beneficios estatales que fueron su derechos como una escuela pública. Más allá, ambos se articularon en la lucha contra el estado como una en curso, una que exige la vigilancia y acción del sector popular.

En la palabras de la socióloga argentina Thwates Ray, lo que queda por ver es cómo en el bachillerato “se replicarían las prácticas autonómicas en colectivos sociales múltiples y complejos” (Thwates Ray 2004). Luis dijo que uno de su deseos para el movimiento fue “que esta experiencia pedagógica trasladar para armar una universidad popular, que sumen no sólo adultos pero también los chicos, más chicos, la preparatoria” (Comunicación personal, Luis, 17 de noviembre de 2011). Cómo podría el bachillerato popular para adultos y jóvenes — un proyecto que, en las palabras de Maximiliano, “surgen...de [una] necesidad” y que lucha para obtener medidas básicas de seguridad institucional — traducir su mismo a otros escenarios educativas. Más allá, si todos los BP logran reclamar su reconocimiento, cual discursos reemplazaran eso para movilizarse los estudiantes de BP Consti— y que significará autonomía del estado para ellos entonces?

Los estudiantes y docentes de BP Consti tuvieron una consciencia de heteronomía muy fuerte, porque ellos habían experimentado lo efectos en su propias vidas cotidianas— desde las reformas neoliberales que les habia llevado a tener que asistir el bachillerato hasta la fuerza estatal que amenazó su autonomía para decidir sobre sus propias prácticas-pedagógicos. Para ellos, el bachillerato está un espacio donde la autonomía vive, expresado en la medida de las relaciones sociales, métodos de enseñar, y movilizaciones políticas del bachillerato. Pero esta autonomía también se vivió en un estado de tensión, enfrentando dilemas como el desafío de

crear una conciencia política en todos los estudiantes y el reto de mantener su carácter popular durante las negociaciones sindicales.

Por eso, hay un ida-y-vuelta constante entre las prácticas de autonomía dentro del bachillerato y la heteronomía del estado neoliberal que afecta en todos niveles de su existencia. Esta tensión se fue articulando en muchas maneras por los compañeros/as del BP Consti durante el período de observación, pero un ejemplo quedó conmigo: en una fotocopia dada por los profesores de la materia Sociales a sus estudiantes en su último día de clase, dos frases coexistieron en la misma hoja. “No sé si habrá otro mundo/ donde las almas suspiran/ yo vivo sobre la tierra/ trajinando todo el día,” fue la letra de una canción de cantante folclórico Chacho Echenique— pero abajo, las palabras de Subcomandante Marcos del movimiento Zapatista parecieron desafiarlo: “Es necesario hacer un mundo nuevo...donde quepan muchos mundos, donde quepan todos los mundos.” Como las políticas de neoliberalismo continuaron a profundizar la desigualdad en la sociedad argentina, las herramientas de autonomía y resistencia de los bachilleratos populares como BP Consti siempre serán cruciales para manejar los desafíos que presentan por la heteronomía neoliberal, ambos adentro y afuera de las paredes de la escuela.

Bibliografía

Aguiló Victoria & Wahren, Juan 2013: Educación Popular y Movimientos Sociales: Los Bachilleratos como "[Campos de Experimentación Social](#)." *20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI*.

26 de junio, a 9 años de la Masacre de Avellaneda Por Darío y Maxi, ejemplos de militancia y dignidad. (2011). Disponible en:
http://www.frentedariosantillan.org/fpds_ant/fpds/index.php?option=com_content&view=article&id=493:26-de-junio-a-9-anos-de-la-masacre-de-avellaneda-por-dario-y-maxi-ejemplos-de-militancia-y-dignidad-&catid=13:multisectorial&Itemid=24

Bachillerato Popular Darío Santillán. (n.d.). Disponible en:
https://www.facebook.com/pg/BachilleratoPopularDarioSantillan/about/?ref=page_internal

Baraldo, N. (2009). Movimientos sociales y educación en Argentina: Una aproximación a los estudios recientes. *EccoS Revista Científica*, 11(1), 77-93.

Baraldo, N. (2009). Movimientos sociales y Educación: Una aproximación a la producción argentina actual. *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos De Historia. Departamento De Historia, Facultad De Humanidades Y Centro Regional Universitario Bariloche*.

Castoriadis, C. (1997). Poder, política, autonomía. En *Un mundo fragmentado*. Buenos Aires.

Como todos los 26, seguimos exigiendo justicia. (2014). Disponible en:
http://frentedariosantillan.org/fpds_ant/fpds/

De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica a la razón indolente*. Editorial Desclée De Brouwer.

Friere, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores.

GEMSEP (2012). Plan de estudios: "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."

GEMSEP (2015). *Cuadernillo de debate nº1. 10 años de Bachilleratos Populares en Argentina*

GEMSEP (2014, abril 22). Plan Fines: Precarización laboral y retroceso del Estado. *Diario Clarín*.

Retamozo, M. (2006). El movimiento de los trabajadores desocupados en Argentina: Cambios estructurales, subjetividad y acción colectiva en el orden social neoliberal. *Argumentos (Méx.)*, 19(50).

Gluz, N., & Saforcada, F. (2007). Autonomía Escolar: Perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos. *EDUCAÇÃO: Teoria E Prática*, 17(29), 11-32.

Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas*

de movimientos sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLASCO.

La educación argentina en cifras: 2013 (Informe). (2013). Ministerio de Educación Argentina.

Melucci, A., & Rodríguez-Cabello, E. L. (1994). ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales? En J. Gusfield (Ed.), *Los nuevos movimientos sociales : De la ideología a la identidad* (pp. 119-150).

Michi, N., Di Matteo, J., & Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativo. *Polifonías. Revista De Educación*, 22-41.

Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: FFyL UBA; UBA Sociales Publicaciones.

Ouviña, H. (2012). Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales. *Osera*, 6.

¿Que es el Frente Popular Darío Santillán? (2007, agosto 14). Disponible en <http://estudiantesenelfpds.blogspot.com.ar/2009/05/que-es-el-frente-popular-dario.html>

Svampa, M. (2011, diciembre 18). Movimientos piqueteros, 2001-2011, Del centro político al retorno a los barrios. Publicado en *Le Monde Diplomatique*, edición de diciembre de 2011. Disponible en <http://maristellasvampa.net/blog/?p=181>

Thwaites Ray, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Una experiencia educativa en construcción: “Somos los bachis del Frente Santillán/ Construimos poder popular”. (2009, julio 7). Disponible en <http://estudiantesenelfpds.blogspot.com.ar/2009/07/una-experiencia-educativa-en.html>

Vales, L. (2010). “Duhalde, candidato a la cárcel”. *Página 12*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-148398-2010-06-27.html>

Vior, S. E. (2008, diciembre). *Educación, Lenguaje Y Sociedad*, 5(5), 59-78.

Zenobi, M. (2015, julio). Bachilleratos populares: La lucha por el reconocimiento. Retrieved from <http://agenciacta.org/spip.php?article16410>

Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. Lima: Programa Democracia y Transformación Global; Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Apéndice: Guía de las entrevistas

Entrevistas con compañeros/as del bachi:

- ¿Cómo llegaste a estudiar en este bachi? ¿Quién te dijo sobre el bachi?
- ¿Cómo fue cuando empezaste acá? ¿Qué fue sorprendente cuando empezó acá?
- ¿Cómo explicarías el bachi a un amigo/a que no estudia acá? ¿Qué piensan sus amigxs/personas en su familia sobre el bachi?
- ¿Cómo explicarías sus diferencias a otro tipo de escuela?
- ¿Cómo has cambiado, o ha cambiado en su vida, desde comienza acá? ¿Que ser diferente en su vida si no llegaste al bachi?
- ¿Puedes describir los asambleas? ¿En su opinión, como estas asambleas cambian que significa para estar un estudiante en este bachi?
- ¿Había un ejemplo de un momento que no fuiste en acuerdo con algo que los profesores hicieron? ¿Que hiciste en este momento?
- ¿Te gustaría estar una docente en este bachi cuando gradúes? ¿Por que sí/no?
- ¿Vas a marchas con el bachillerato? ¿Que tipo de marchas? ¿A dónde van? ¿Que reclaman? ¿Qué escuchaste sobre estas marchas? Si no, ¿por qué no?
- ¿Quieres ser parte de FPDS? ¿por qué si/no?
- Después de ser reconocido, crees que el bachi esta todavía luchando? Para qué?

Entrevistas con profesores/as del bachillerato:

- ¿Porque elegiste para estar un educador/a en un bachi? ¿Qué son las principales diferencias en la forma de educar en esta escuela con respecto a las escuelas tradicionales?
- ¿Qué fue más difícil para vos al cambiar en los métodos de enseñanza cuando empezaste acá? ¿Cómo siendo un educador/a en este bachi se compara a otras experiencias que tenías como un educador/a?
- ¿Y ahora, cuáles son algunos de sus desafíos más grandes como una educadora acá?
- ¿Fuiste un docente acá cuando el bachi recibió reconocimiento? ¿Qué implicancias tuvo el reconocimiento y se cambió algo en el funcionamiento del bachi?
- ¿Cómo funcionan los salarios en este bachi? ¿Son parte del sindicato docente? ¿Qué opinás sobre el sindicato docentes?
- ¿En general, que haces si observa que un compañero/a necesita más ayuda/apoyo que lo que puede dar como un educador/a (por ejemplo, con respecto a salud mental, etc)? ¿Hay cosas que deseas que el bachi puede proveer sus estudiantes, pero no puede en este momento?
- ¿Los FInES cambió el bachi? ¿Cómo? ¿Cómo se están manejando con estos cambios?
- ¿Cómo serían las vidas de sus estudiantes si el bachi no existiera?
- ¿Cual es tu visión para la educación en Argentina? ¿Qué significa una educación pública pero no estatal?