

SIT Graduate Institute/SIT Study Abroad

SIT Digital Collections

Independent Study Project (ISP) Collection

SIT Study Abroad

Fall 2019

Luchando por el derecho a la educación. Un estudio sobre las relaciones existentes entre la educación popular y la efectivización del derecho a la educación desde la perspectiva de docentes y trabajadores de bachilleratos populares.

Madeline Samson
SIT Study Abroad

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



Part of the [Community-Based Learning Commons](#), [Educational Sociology Commons](#), [Education Economics Commons](#), [Education Policy Commons](#), [Latin American Languages and Societies Commons](#), [Latin American Studies Commons](#), [Secondary Education Commons](#), and the [Secondary Education and Teaching Commons](#)

Recommended Citation

Samson, Madeline, "Luchando por el derecho a la educación. Un estudio sobre las relaciones existentes entre la educación popular y la efectivización del derecho a la educación desde la perspectiva de docentes y trabajadores de bachilleratos populares." (2019). *Independent Study Project (ISP) Collection*. 3228.

https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/3228

This Unpublished Paper is brought to you for free and open access by the SIT Study Abroad at SIT Digital Collections.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.

Luchando por el derecho a la educación.

Un estudio sobre las relaciones existentes entre la educación popular
y la efectivización del derecho a la educación
desde la perspectiva de docentes y trabajadores de bachilleratos populares.

Madeline Samson

Asesora: Valentina Corti

Semestre: Otoño 2019

Ubicación: Buenos Aires

SIT Argentina: Derechos Humanos y Movimientos Sociales

Resumen

Las políticas neoliberales basadas en el mercado aplicadas en Argentina y que concluyeron con la devastadora crisis económica de 2001, dejaron una cantidad significativa de jóvenes expulsados y excluidos del sistema educativo secundario. En la búsqueda de una alternativa para que el derecho a la educación se viera efectivizado, muchas organizaciones sociales abrieron escuelas secundarias populares en toda la Ciudad de Buenos Aires, conocidas como bachilleratos populares. Este escrito analiza la conceptualización del derecho a la educación en Argentina y, desde las perspectivas de docentes y trabajadores de dos de estos bachilleratos, se propone conocer la historia y las características de estas experiencias para indagar acerca del vínculo existente entre estas formas alternativas de educación y la garantía del derecho a la educación.

The implementation of market-based neoliberal policies in Argentina, which ended with the devastating economic crisis of 2001, left a significant quantity of youth expelled and excluded from the secondary educational system. In the search for an alternative so that the right to education would become effective, many social organizations opened popular secondary schools in the Capital of Buenos Aires, known as popular high schools. This paper analyzes the conceptualization of the right to education in Argentina and, from the perspectives of teachers and workers of these popular high schools, aims to know the history and characteristics of these experiences to investigate the existing links between these alternative forms of education and the guarantee of the right to education.

Palabras clave: derecho a la educación, educación popular, bachilleratos populares.

Key Words: right to education, popular education, popular high schools.

Índice

Agradecimientos.....	4
Introducción.....	5
1) Construcción del problema de investigación y del encuadre metodológico.....	6
1.1) Construcción del objeto de estudio.....	6
1.2) Problema de investigación.....	7
1.3) Metodología.....	7
2) Marco contextual.....	8
2.1) Marco histórico del surgimiento de los bachilleratos populares.....	8
2.2) Caracterización del Maderera y del FPDS y del contexto territorial en el cual están insertos.....	11
3) Antecedentes y Marco teórico.....	14
3.1) Antecedentes sobre el tema.....	14
3.2) Marco teórico.....	15
4) Análisis.....	22
5) Conclusión.....	28
Bibliografía.....	31

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a las siguientes personas por su ayuda y apoyo en este proceso de investigación:

1. **Valentina Corti:** por aceptar ser mi tutora, guiarme a través del proceso, estar fácilmente disponible y ser siempre una fuerza positiva. Valoro tu ayuda más de lo que sabés. Estuviste conmigo desde el primer paso y no podría haber hecho esto sin tí.
2. **Los Docentes y Trabajadores del Bachillerato Maderera Córdoba y Darío Santillán:** por invitarme a su espacio para que lleve a cabo mis entrevistas. Sé que no siempre fue sencillo, pero todos me aceptaron amablemente. Un agradecimiento especial a "Fernanda" y "Ricardo" por coordinar y facilitar el diálogo y permitir que esto suceda.
3. **Agustín Arispe:** por estar disponible para revisar la parte gramatical en este escrito. Sé que tenías mucho trabajo que hacer. Disfruté de formar parte de tu clase de español durante el semestre, es uno de mis recuerdos más queridos.
4. **Ana Laura Lobo, Ellie Fernandez, Miguel Leone, María Eugenia Díaz y Griselda Vallejo:** por manejar la logística y ser mi equipo de apoyo. Permitieron que Buenos Aires fuera un hogar para mi en este semestre.
5. **Monica Mislá, María Eugenia Marzo y Sasha:** Por ser mi sistema de apoyo en casa y nunca dejar de hacerme reír. Los extrañaré tremendamente.

Introducción

El siguiente trabajo surge del interés por comprender cuáles son las relaciones existentes entre la educación popular y la garantía al derecho a la educación en Argentina. Para eso elegimos trabajar con el caso de los bachilleratos populares y, en particular, con el Bachillerato Popular Maderera Córdoba y el Bachillerato Popular Darío Santillán-sede Barracas sirviendonos de las perspectivas de docentes y otros trabajadores para intentar, identificar y analizar qué rol tienen los bachilleratos en el cumplimiento del derecho a la educación.

En este escrito, en primer lugar, vamos a caracterizar la concepción del derecho a la educación en Argentina para comprender la base de las ofertas educativas que el Estado está obligado a proporcionar. En segundo lugar abordaremos el concepto de educación popular para indagar en su surgimiento y sus principios. En tercer lugar, indagaremos acerca del surgimiento y del funcionamiento de los bachilleratos populares en CABA, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para entender uno de los otros modos educativos que existen en la Ciudad. Luego, a partir del análisis del material de campo relevado por medio de entrevistas, haremos foco en la perspectiva de los docentes y trabajadores para repensar la relación entre bachilleratos y efectivización del derecho a la educación. Finalmente, en la conclusión, resumiremos los principales hallazgos y dejaremos planteadas inquietudes y preguntas para retomar a futuro.

1. Construcción del problema de investigación y del encuadre metodológico

1.1 Construcción del objeto de estudio

En el año 1989, las Naciones Unidas aprobaron la Convención sobre los Derechos del Niño. Esta convención produjo normas mundiales definitivas sobre los derechos políticos, económicos y sociales de los niños, niñas y adolescentes. Un tema discutido fue el derecho a la educación. La convención declaró, en el Artículo 28, que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a educación primaria gratuita y a educación secundaria y superior *accesibles*.

En la Argentina, los niveles primarios y secundarios son obligatorios y gratuitos, pero en ciertos casos no accesibles. La educación secundaria no sólo es físicamente inaccesible en algunas áreas, sino que el sistema también excluye y expulsa a muchos estudiantes por razones sociales, dejando a una población adolescente y adulta en busca de alternativas para asegurar su derecho a la educación.

A principios del Siglo XXI, ganó fuerza en Argentina la educación popular, una rama pedagógica basada en aprendizaje a través de la práctica y las experiencias. En las últimas décadas, este movimiento se ha materializado de diferentes maneras tomando forma en espacios físicos de aprendizaje social, político y académico. Un ejemplo de estos espacios son los bachilleratos populares que “surgen como alternativa a la propuesta educativa actual[...] con la aspiración de contribuir al desarrollo de políticas de continuidad de los estudiantes en la escuela” (Elisalde, 2006 en Tello y Asprella, 2012, p.271).

En años recientes, estudiar en los bachilleratos populares ha sido la elección de muchas personas para asegurarse el derecho a la educación. Así la educación popular ha empezado a ser un método para proporcionar a jóvenes y adultos su derecho a la educación. A partir de esto es que surge nuestro interés para preguntarnos cuáles son las relaciones existentes entre la educación popular y la garantía al derecho a la educación.

1.2 Problema de investigación

Considerando todo lo expresado anteriormente, nos preguntamos y nos proponemos investigar y describir qué relaciones construyen entre la educación popular y la efectivización del derecho a la educación desde las perspectivas de los y las docentes y trabajadores de los bachilleratos populares Maderera Córdoba y el Bachillerato Popular Darío Santillán-Sede Barracas.

Para esto diseñamos tres objetivos específicos con la intención de guiar nuestro trabajo de investigación y poder cumplir con nuestro propósito:

- 1) Caracterizar la concepción del derecho a la educación en Argentina.
- 2) Indagar acerca del surgimiento y del funcionamiento de los bachilleratos populares en la Ciudad de Buenos Aires.
- 3) Identificar y analizar qué rol cumplen los bachilleratos populares en el cumplimiento del derecho a la educación según los y las docentes y los demás trabajadores.

1.3 Metodología

Este trabajo toma un enfoque cualitativo para abordar el problema de investigación. El propósito es entender el problema desde las perspectivas de los informantes y por esta razón la técnica utilizada para recabar la información fue la entrevista semi estructurada. Elegimos trabajar con dos bachilleratos populares de la Capital Federal. Los que elegimos fueron el bachillerato popular Maderera Córdoba y el Bachillerato Popular Darío Santillán sede Barracas.

La razón de esta elección se debe a dos motivos: por un lado eran lugares de fácil acceso ya que durante las clases de los seminarios ya habíamos ido a visitarlos y había un vínculo institucional con ellos; por el otro nos pareció enriquecedor que las historias de su surgimiento fueran tan diferentes siendo el primero un bachillerato que nació en una empresa recuperada (Cooperativa de Trabajo Maderera Córdoba) y, el segundo, a partir de la organización de un movimiento social (Frente Popular Darío Santillán).

A la hora de elegir a quién entrevistar consideramos que hubiese sido valioso contar con las perspectivas no sólo de docentes si no también de trabajadores que cumplieran otros roles en el bachillerato, como coordinadores y administrativos.

Realizamos tres entrevistas. Una a Fernanda¹, una docente de literatura del Bachillerato Popular Darío Santillán; una a Martín, un trabajador que cumple tareas administrativas y de logística tanto en el Bachillerato Popular Darío Santillán como en la organización Frente Popular Darío Santillán; y, finalmente, una a Ricardo, el coordinador del Bachillerato Maderera Córdoba². Para todas las entrevistas se procuró que el ambiente fuera el más adecuado, confortable e íntimo posible, y, desde el primer momento, se dieron a conocer cuáles eran las intenciones del trabajo a realizar.

Una vez realizadas todas las entrevistas se procesó la información y se trató de realizar un análisis a partir del marco teórico previamente construido a través de la lectura de varios escritos de docentes, trabajadores y académicos.

2. Marco contextual

2.1 Marco histórico del surgimiento de los bachilleratos populares

La década del 70 marcó la primera ola de neoliberalismo en la Argentina además de ser testigo de la más cruenta dictadura militar que se desarrolló entre 1976 y 1982 y que dejó un saldo de 30.000 desaparecidos. Esta ola de neoliberalismo trajo reformas y proyectos económicos, sociales y políticas que se intensificaron bajo la presidencia de Carlos Menem dos décadas después y se puede caracterizar como “una cosmovisión y un proyecto político cuya pretensión última es organizar la totalidad de la vida social según la lógica del mercado” (Suteba, 2012, p.1).

La organización de la esfera social bajo la lógica del mercado trajo aparejados muchos cambios en Argentina, especialmente con respeto al trabajo, la salud, y la

¹ En el presente trabajo se decidió utilizar nombres de fantasía para proteger y preservar la identidad de las personas.

² A la hora de referenciar a nuestros entrevistados en el trabajo nos referiremos a cada uno respectivamente con EFP1, EFP2 y EMC1.

educación. En esta práctica, el Estado tomó un papel no intervencionista, con “características de reducción del gasto público, de descentralización administrativa y traslado de las responsabilidades de la educación hacia los niveles provinciales y municipales” (Tello y Asprella, 2012, p. 272). La combinación del Estado “mínimo” y la orientación de lo político, social y económico hacía la competencia y la acumulación abrieron una brecha entre aquellos que contaban con las condiciones materiales que les permitían asegurarse sus derechos y quiénes no. Estos últimos, sin la capacidad de competir en el mercado, se vieron obligados a reconocer sus propias realidades en las que no se garantizaban todos los derechos.

A principios del siglo XXI, las estructuras económicas construidas bajo la administración neoliberal de Menem colapsaron, provocando que Argentina cayera en una crisis económica sin precedentes en el año 2001. La crisis económica de 2001 exacerbó los problemas sociales, económicos y políticos que comenzaron a surgir en los años 90, polarizando completamente la esfera social y profundizando aún más el conflicto con respecto a la accesibilidad a los derechos.

La efectivización del derecho a la educación se vio fuertemente afectada. Por eso, en el año 2004, surgieron, por la militancia de organizaciones sociales, los primeros Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Argentina para promover alternativas a un sistema educativo que no funcionaba para todos. Surgieron “como modo de resistencia frente al incremento sin precedentes de la desigualdad; estos movimientos revitalizan la idea de autonomía pensada como estrategia para la construcción de nuevos sentidos de lo público” (Tello y Asprella, 2012, p.272).

Dos años después, bajo la administración de Néstor Kirchner, una administración más progresista, el Estado aprobó la Ley de Educación Nacional 26.206/06 que redefinió la concepción del derecho a la educación atribuyendo un rol central al Estado. Esta ley define a la educación como un derecho social y, en el Artículo 4, afirma que :

“el Estado[...] tiene la responsabilidad principal y indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la

Nación garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias” (Ley 26.206, 2006). Esta ley también sanciona la obligatoriedad del nivel secundario.

De todas maneras, sigue habiendo grandes porcentajes de la población que no tienen acceso al derecho a la educación estatal en general, y a la secundaria en particular. Esta problemática sigue vigente no porque haya un problema con la Ley de Educación en sí misma, sino porque la Ley no puede funcionar sola cuando la sociedad y el sistema educativo siguen estando fragmentados y desiguales. Como afirma Areal (2012) “las leyes, en sí mismas, no garantizan el cumplimiento del derecho si no son acompañadas por políticas públicas que sostengan la perspectiva que les dio origen”(p.514).

En la Ciudad de Buenos Aires, según datos del 2015, sólo el 89% de jóvenes entre 13 y 17³ años concurren a un establecimiento de educación secundaria. Si bien en este nivel la cobertura es del 95%, lo cual de todas formas significa que sigue habiendo un 5% de la población para la cual la obligatoriedad escolar no es un derecho, es evidente que hay muchos jóvenes que viven experiencias de repitencia y abandono escolar durante los años en los que “deberían” concurrir a la escuela secundaria. Creemos que muchos de estos jóvenes son los que salen en búsqueda de ofertas educativas alternativas para ver garantizado su derecho a la educación secundaria. Por ejemplo, en Argentina, “se señala que a los 17 años (en base a la matrícula 2013) [7 años después de la aprobación de la Ley de Educación Nacional] solamente el 37% llega al último año de secundaria sin repetir” (Krichesky, 2017, p.4). Por eso, la presencia de los bachilleratos populares cobra importancia en tanto ofrece otra oportunidad para que muchos jóvenes y adultos puedan estudiar.

³ Tasa neta de escolarización de la población de 4 a 17 años por nivel de enseñanza. Ciudad de Buenos Aires. Año 2015 en https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/10/ir_2016_1060.pdf.

2.2 Caracterización del Bachillerato Maderera Córdoba, del Bachillerato Darío Santillán y del contexto territorial en el cual están insertos⁴.

En este escrito hemos trabajado con dos bachilleratos: Bachillerato Popular Maderera Córdoba y Bachillerato Popular Darío Santillán-Sede Barracas. Los dos bachilleratos están en zonas diferentes de la Capital Federal de Buenos Aires, ocupan estructuras y espacios diferentes, tienen horarios y formas de funcionamiento diferentes y diferentes son los grupos de personas que ahí participan; sin embargo, ellos tienen un objetivo en común: hacer que la educación secundaria sea inclusiva y accesible.

El Bachillerato Popular Maderera Córdoba inició sus actividades en marzo del año 2005, pero el proceso de su formación empezó dos años antes cuando los trabajadores de la Empresa Maderera Córdoba decidieron recuperar el espacio y volver a poner en funcionamiento la fábrica trabajando sin patrón y convirtiendo la ex-empresa en una cooperativa. El bachillerato Maderera Córdoba fue creado por la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares, CEIP, y ha estado funcionando como una secundaria autogestiva desde su establecimiento.

La Capital Federal se divide en 15 Comunas en tanto departamentos administrativos. El Bachillerato Maderera Córdoba está ubicado en la zona central de la ciudad. Técnicamente pertenece a la Comuna 2, pero se encuentra exactamente en la frontera entre la Comuna 2 y la Comuna 3 y los barrios de Palermo y el Abasto. En la Comuna 2 reside el 5% de la población total de la Ciudad de Buenos Aires y el 14% se encuentra en edad escolar (de 3 a 17 años); en la Comuna 3 en cambio reside el 6,3% de la población total de la Capital y el 18% se encuentra en edad escolar. La Comuna 2 es más rica que la Comuna 3; el 20,4 % de la población de 3 a 17 años de edad vive en una situación de pobreza, mientras el 32,3% de la población de 3 a 17 años de edad vive en la misma situación en la Comuna 3. Otro dato importante a tener en cuenta es que la Comuna 2

⁴ Para construir los datos de este apartado nos basamos en la información brindada por la página web de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires:
<https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/estadistica/tu-comuna-en-cifras>

cuenta con una unidad educativa de nivel secundario cada 260 estudiantes mientras que la Comuna 3 cada 390 estudiantes.

En el bachillerato participan personas en situaciones socialmente o financieramente desfavorecidas que no tienen acceso a la educación tanto de la Comuna 3 como de la Comuna 2 y así también de otros barrios y hasta del conurbano bonaerense. También, en el Maderera Córdoba se pueden encontrar madres, trabajadores y una gran población de personas jóvenes y adultas que han sido expulsadas o excluidas del sistema educativo.

Las clases funcionan de lunes a jueves de 12:40 hrs a 17:30 hrs. El viernes funciona como un día en el cual los trabajadores que faltaron a una clase en la semana pueden ir a recuperar. Los mismos educadores describen así el espacio: “La característica principal es el impulso de la Educación Popular dentro del ámbito formal. Aspiramos a un espacio que rescate el principio autogestivo, que busque la formación de un sujeto capaz de intervenir en los procesos históricos, que potencie el trabajo colectivo”⁵. Este bachillerato sostiene que es el rol de las organizaciones sociales intervenir en y promover la educación en lugar de confiar en los *planes educativos precarizadores* ofrecidos por el gobierno Nacional y la Ciudad de Buenos Aires.

El primer Bachillerato Popular Darío Santillán fue creado en febrero del año 2008 en el barrio de Constitución como una apuesta más del Frente Popular Darío Santillán, una organización social que nació en el año 2004⁶. En 2010 la organización abrió un nuevo bachillerato en el barrio de Barracas. El espacio y la ubicación de este último son muy diferentes de los del Maderera Córdoba. Este bachillerato funciona en un edificio en el mismo barrio con otras cooperativas de la organización fundadora. Cerca del bachillerato,

⁵ <https://ceiphistorica.com/nuestros-bachilleratos-populares/bachillerato-popular-maderera-cordoba/>

⁶El Frente Popular Darío Santillán es un movimiento social y político, multisectorial y autónomo que nace en el 2004 a partir de la confluencia de distintas organizaciones, mayoritariamente de trabajadores desocupados, con distintos perfiles ideológicos, pero que coincidían en el antiimperialismo, el anticapitalismo, la construcción del poder popular, y en la necesidad de transitar un proceso de unidad basado en el desarrollo de prácticas comunes y reflexión compartida. Extraído de <https://www.sudeducation.org/Que-es-el-Frente-Popular-Dario.html>.

hay una panadería y una cocina cooperativa del Frente y es normal tener personas yendo y viniendo entre estas cooperativas y el Bachillerato.

El Bachillerato Darío Santillán, sede de Barracas, está en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Pertenece a la Comuna 4, una de las Comunas más pobres de la ciudad. En esta comuna reside el 8% de la población de la Capital y el 25% se encuentra en edad escolar (de 3 a 17 años). Según los datos realizados por la Ciudad de Buenos Aires en 2018, el 41,7% de los niños y jóvenes de 3 a 17 años de edad está viviendo en situaciones de pobreza. Para agregar a la gravedad de la situación, el 33,9% de estos niños y jóvenes reside en villas o asentamientos precarios. En relación con el acceso a la educación secundaria, esta Comuna cuenta con 1 unidad educativa del nivel medio cada 396 estudiantes. El limitado acceso de los jóvenes a la educación secundaria está exacerbada por el hecho de que muchas de las familias allí no pueden pagar la educación privada.

Un trabajador, Martín, del Bachillerato Darío Santillán y de la organización en general, nos contó sobre la composición demográfica de las personas que participan allí. Él dijo que la mayoría de los estudiantes allí son “*compañeros del barrio*”, constituyendo un grupo mezclado de personas grandes, adultos y jóvenes, madres y militantes. Hay clases de lunes a viernes, de las 17 a las 20:30 de la noche. Aunque, oficialmente el bachillerato está abierto hasta las 21, cierra temprano por razones de seguridad. “*En realidad [queríamos funcionar] de 17 a 21, pero, por el tema de cómo está el barrio, salimos a 8:30 para que todos podemos llegar a nuestras casas*”(EFP2).

La meta del Bachillerato es ofrecer una posibilidad para que miembros del movimiento del Frente con otras personas del barrio puedan finalizar el secundario cursando en los espacios físicos del movimiento a partir de una concepción de “educación popular y liberadora, como parte del camino para el cambio social”⁷.

⁷ <http://educacion-fpds.blogspot.com/2009/03/bachillerato-popular-dario-santillan.html>

3. Antecedentes y Marco Teórico

3.1 Antecedentes sobre el tema

La relación entre la efectivización del derecho a la educación, el Estado y la educación popular, en particular los bachilleratos populares, no es un tema nuevo de investigación. Muchos académicos y docentes han investigado sobre este tema en años pasados. Para nuestro trabajo hemos elegido algunos, cuales Soledad Areal y María Fernanda Terzibachian, César Tello y Gabriel Asprella, y Julián José Odriozola.

Soledad Areal y María Fernanda Terzibachian escribieron “La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público” (2012). Areal es investigadora del Instituto en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires y Terzibachian es docente del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Osvaldo Bayer. En su escrito, las autoras discuten el surgimiento de los bachilleratos populares después de la crisis económica de 2001 en Argentina y investigan la necesidad de redefinir el concepto de *lo público* en términos educativos teniendo en cuenta estas nuevas alternativas. Las autoras se dedican a analizar la relación que los bachilleratos construyen con el Estado y la conceptualización que tienen de “lo público” llegando a identificar dos tipologías posibles. Aquellos que, nucleados en La Red de Bachilleratos Populares Comunitarios consideran a la sociedad civil y a la comunidad como enfrentadas al Estado que es meramente un aparato de dominación y, por el otro lado, aquellos que se nuclean en la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha y que consideran al Estado como un territorio de disputa del cual la sociedad civil es parte y que puede ser transformado a partir de la lucha.

César Tello y Gabriel Asprella son respectivamente docente de grado de las Universidades Nacionales de La Plata, Tres de Febrero y San Martín y profesor de Política de la Educación en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y de Administración de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. En su trabajo “Estado, políticas educativas y bachilleratos populares” (2012) analizan la experiencia de los bachilleratos

populares y la relación entre su funcionamiento y el Estado. Afirman que el Estado Argentino tiene la responsabilidad de regular la actividad educativa. Sin embargo, la participación del Estado es algo cuestionado por los bachilleratos populares; ellos identifican al Estado como el responsable de mantener la desigualdad y la opresión propia del sistema capitalista contra el cual luchan. Así que, Tello y Asprella discuten mucho la relación compleja y contradictoria entre el Estado y los Bachilleratos Populares y se preguntan si esta relación durará y si los bachilleratos pueden existir más allá del Estado.

Finalmente, Julián José Odriozola en su escrito “Bachilleratos Populares: una batalla de trabajadorxs de la educación desde los movimientos sociales. Una lucha de largo aliento y de largo alcance” (2015) realiza a poco más de diez años de la creación de los primeros bachilleratos populares, un balance de la experiencia e invita a pensar en las perspectivas futuras. El autor parte de la convicción de que los bachilleratos surgen porque el Estado carece de políticas públicas que garantizan el derecho a la educación a las clases más empobrecidas; también considera que la relación entre Estado y bachilleratos es de lucha y tensión constante para garantizar el reconocimiento integral de estas experiencias educativas pero, al mismo tiempo, mantener la autogestión de las mismas.

3.2 Marco teórico

Tomando los aportes de Areal y Terzibachian, en su trabajo “La Experiencia De Los Bachilleratos Populares En La Argentina” (2012), consideramos que la definición del derecho a la educación tomó muchas formas diferentes a lo largo de la historia Argentina y, para pensar en la situación educativa actual, es importante pensar en el proceso en el que se definió y construyó la concepción de este derecho.

El Estado Nacional de Argentina se consolidó hacia fines del siglo XIX, después de años de resistencia contra la dominación colonial. En el año 1884, el Estado aprobó la Ley 1420 de Educación Común que estableció una educación “común, laica, gratuita y obligatoria para todos los habitantes del territorio y sentó las bases del Sistema de Instrucción Público Centralizado Estatal” (Puigross 1990 en Areal y Terzibachian, 2012, p.

515). De esta manera el Estado se volvió responsable de garantizar el acceso de la población al nivel primario de educación. Durante esta época de la historia Argentina, se empezó a considerar a la educación como una necesidad social para la garantía de los derechos individuales de sociedad (Areal y Terzibachian, 2012).

Años después, esta idea de la educación únicamente como un derecho individual sería cuestionada por la administración de Juan Domingo Perón que volvió estatales experiencias educativas hasta el momento excluidas del Sistema Educativo Central y que respondían más bien a la cultura popular. La educación fue concebida como algo más que un derecho individual considerando que “el hombre crece y se desarrolla en una sociedad y los saberes que construye deben significarse en este marco. La educación es un derecho social en tanto el desarrollo del hombre se encuentra directamente vinculado con el de la sociedad” (Areal y Terzibachian, 2012, p.516). El Peronismo desarrolló un modelo de Estado de Bienestar, reconoció la educación como un derecho social y estableció al Estado como garante de este derecho.

En los ‘70s, las olas neoliberales y neoconservadoras cuestionaron la legitimidad y la eficiencia del modelo del Estado de Bienestar. Resucitó la concepción del derecho a la educación como un derecho individual y se introdujo el mercado como el elemento regulador de la sociedad. Este enfoque del derecho a la educación se extendió hasta finales del siglo XX profundizándose en la década de los ‘90. Como un derecho individual, la educación se basaba en la lógica costo-beneficio. El Estado dejó de cumplir un rol central en la garantía de la educación y pasó a cumplir un rol subsidiario, es decir, a actuar en forma indirecta sólo en caso de necesidad. La educación empezó a ser analizada según los conceptos de eficiencia y eficacia y empezaron a plantearse preguntas sobre cómo mejorar la educación pero con menos recursos. Expresión máxima de esta concepción del derecho a la educación fue la promulgación de la Ley Federal de Educación 24.195/93, que omitiendo directamente el término *público*, “desarticuló el imaginario social que identificó durante años la escuela pública con el Estado”(Areal y Terzibachian, 2012, p.517). La desigualdad y la fragmentación que caracterizan al sistema educativo argentino desde sus orígenes se

profundizaron durante la década de los '90 de la mano de un aumento considerable de la privatización de la educación. Como afirman Finnegan y Pagano (2007) “en el curso de la caída del Estado de Bienestar, las instituciones educativas se fueron erigiendo crecientemente en la única expresión del estado en la periferia, conformándose la propia escuela como última frontera de lo público” (p.94).

Toda la fluctuación dentro de las estructuras políticas, sociales y económicas provocó la crisis socioeconómica de 2001 que ya hemos caracterizado anteriormente.

A partir de la nueva gestión política de Néstor Kirchner en 2003 el Estado vuelve a tener otro protagonismo y empieza a ponerse nuevamente en cuestión la concepción de educación como derecho individual y como servicio. Efectivamente con la promulgación de la Ley 26.206 en 2006 el derecho a la educación vuelve a ser pensado como un derecho social y el Estado a tener un rol protagónico en el cumplimiento del mismo. En este sentido creemos poder afirmar que se retoman los principios que dieron origen a la promulgación de la Ley 1420. En palabras de Odriozola (2015):

“Hoy el espíritu de la 1420 es renovado, desde la actual ley nacional de educación, y lo hace en varios sentidos. Se retoma un proyecto civilizatorio al servicio de la inclusión de lo que había sido excluido, con la novedad de ampliar la obligatoriedad del nivel secundario y para el Estado Nación el deber de retomar la centralidad al ponerse al servicio de cumplir con dicho objetivo” (p.10).

De todas maneras es importante recordar que, si bien el Estado se proclama como el responsable principal de garantizar el derecho a la educación, también en el artículo 13 abre la posibilidad de que otras instituciones lo hagan por él: “El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social” (Ley 26.206, 2006). La aplicación de este artículo es contradictoria ya que podría considerarse que puede representar un riesgo y al mismo tiempo una oportunidad. Si bien promueve la rápida expansión de la influencia privada, también permite que las nuevas opciones educativas,

como los bachilleratos populares, sean reconocidas como instituciones legítimas y funcionales. Con respecto a este punto es interesante traer la discusión que propone Odriozola (2015) afirmando que:

“la gestión social es la cristalización de una política precarizante/precarizadora. Es la consagración del Estado subsidiario. Es el avance de una política que descentraliza recursos, precariza condiciones y que sigue concentrando decisiones de orientación político pedagógicas en el Estado. [...] La Gestión Social es el avance del desentendimiento del Estado (en lo que atañe al financiamiento) en lo educativo (p.12).

Este autor, junto con otros y en línea con lo que afirman algunos de los trabajadores entrevistados, aclama la importancia de la autogestión de los bachilleratos y su reconocimiento como una alternativa dentro de la gestión estatal. Finalmente, es importante tener en cuenta que los cambios en la concepción del derecho a la educación han sido acompañados siempre por una situación educativa que se ha caracterizado por ser fragmentada y desigual, en Argentina en general y en la Ciudad de Buenos Aires en particular. Con fragmentación educativa entendemos que la propuesta y la oferta educativa varía dependiendo del territorio y de la clase social a la cual está dirigida. Esta diferenciación de la oferta educativa caracteriza a todos los niveles pero se hace mucho más dramática en el nivel medio, nivel que en nuestro estudio cobra particular importancia ya que los bachilleratos populares son una propuesta educativa alternativa para el nivel secundario. Esto se debe a que históricamente en Argentina la educación secundaria no ha sido considerado un derecho para la totalidad de la población ya que este nivel lleva explícito en su mandato fundacional el objetivo de formar las élites dirigentes del país. La obligatoriedad secundaria sancionada en 2006 sin duda pone en cuestión ese mandato pero, aún así, no logra hacer del nivel medio un derecho universalizado ya que la exclusión, el fracaso escolar, el abandono y la existencia de “circuitos de escolarización diferenciados en función de de clase social de pertenencia” (Finnegan y Pagano, 2007, p.94) son realidades cotidianas. En este sentido acordamos con las autoras que:

“Este escenario de pérdida de la posibilidad de transitar una experiencia educativa común, socialmente significativa y de calidad equivalente para el conjunto de los chicos y jóvenes de nuestro país cuestiona de manera elocuente el cumplimiento efectivo del derecho a la educación” (2007, p.97).

Otro concepto fundamental en nuestro trabajo es el de educación popular y para este nos hemos basado en los escritos de Paulo Freire y Carlos Núñez Hurtado. Elegimos a estos dos autores en tanto Freire es considerado como el padre de la educación popular y Hurtado nos permite reflexionar el alcance de la misma pero en Argentina.

En su libro, *Pedagogía del Oprimido* (1996), Freire pone en discusión la dinámica que existe dentro de las aulas occidentales tradicionales. En estas aulas, los docentes relatan historias y transmiten información que nada tiene que ver con las experiencias de vida de los propios estudiantes. Sin tener en cuenta el contexto, la tarea de los estudiantes es retener pasivamente esta información. En este sentido, los docentes son instrumentos para depositar información en sus estudiantes, como un niño deposita su dinero en una alcancía. Por eso, el autor define este modelo de educación “bancario”, “en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire, 1996, p.72).

El problema que Freire encuentra en el modelo bancario es que no anima a los estudiantes a pensar de forma independiente o creativa. Estanca el pensamiento crítico y desalienta a los estudiantes a analizar y cuestionar el mundo que los rodea. También considera que existe una conexión entre este modelo educativo y la perpetuación de la opresión. El modelo bancario considera que ,inicialmente, sólo los docentes tienen el conocimiento mientras que los estudiantes no. La opresión funciona de una manera muy similar a esto. En el concepto de opresión, hay quienes detienen el poder inicialmente y, sólo ellos, pueden impartir su poder sobre aquellos que de otra manera son considerados impotentes e ignorantes.

El modelo bancario enseña a los estudiantes a ser complacientes y adaptarse al mundo, pero la liberación no proviene de la integración y adaptación a las estructuras

opresivas que existen, sino que, en cambio, proviene de cambiarlas en su totalidad. Así que, en vez del modelo bancario, Freire propone un modelo basado en hacer preguntas y desafiar a los sistemas que impiden su liberación. Es una tarea de los estudiantes y los docentes juntos, cambiando la relación entre los dos y pasando de algo contradictorio y asimétrico a algo equilibrado e igualitario.

Hurtado construye en su artículo “Educación Popular: una mirada de conjunto” (2005) su argumento sobre la educación popular con base en la teoría de Freire. Él dice que hay una distancia entre la teoría de la educación popular y su práctica. Teniendo en cuenta la historia de la constitución y formación de la sociedad de Argentina, en general, ésta no ha estado estructurada en una manera que facilita la práctica de la educación popular. La sociedad todavía tiene instituciones opresivas y jerárquicas, con varias autoridades incuestionables. Por eso el autor afirma que “aunque muchas veces queramos cambiar nuestros hábitos o métodos de trabajo nos resulta realmente difícil lograrlo, pues el peso de lo establecido, lo autorizado, lo correcto, lo normal, sigue siendo muy fuerte y hasta determinante” (p.11). El autor sostiene que es difícil instituir algo alternativo o diferente, *pero*, no es imposible. La metodología de la educación popular es bastante sencilla según la teoría, haciendo factible, aunque no fácil, ponerla en práctica.

Nosotros sabemos que la metodología de la educación popular se basa en relaciones horizontales, democráticas y participativas donde los docentes son responsables del desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje pero desde una lógica igualitaria y no de opresión. Como afirma Hurtado(2005):

“ En su propuesta metodológica de carácter dialéctico los elementos de una pedagogía crítica y profundamente participativa, acompañados de una didáctica en consecuencia, permiten el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente activo, donde el conocimiento es construido procesualmente y en forma colectiva” (p.11).

Los aportes de este autor nos pueden servir para reflexionar teóricamente acerca de las prácticas en los bachilleratos populares, otro elemento clave en nuestro trabajo. Los

bachilleratos populares están contruidos para “llevar adelante una práctica prefigurativa de la sociedad [...]generando relaciones igualitarias, solidarias y fomentando el compañerismo y el compromiso” (Estudiantes y profes del Bachillerato Popular Darío Santillán, 2013, p. 4). Para promover este tipo de sociedad que quieren ver en el futuro, ellos construyen dinámicas y estructuras fundamentales intencionalmente diferentes de las de las escuelas secundarias públicas tradicionales.

Las relaciones entre los docentes y los estudiantes son un ejemplo de esta diferencia . Los docentes proporcionan las técnicas que ayudan a los estudiantes a obtener el conocimiento requerido y necesario, y los estudiantes tienen la responsabilidad de aportar y compartir sus propios conocimientos y experiencias. Juntos, asumen el desafío de deconstruir lo que aparece como *normal*.

“Los Bachilleratos Populares se conforman como una escuela sin director, con dos educadores como organizadores y facilitadores del desarrollo curricular... Y el director es reemplazado por una asamblea en la que participan todos los miembros del bachillerato (Tello y Asprella, 2012, p.285).

Los docentes enseñan en grupos pedagógicos de dos o tres personas para evitar que una persona monopolice un punto de vista o una perspectiva en el aula y estos grupos también ayudan a distribuir el poder y los recursos de una manera que impide las relaciones jerárquicas.

Finalmente, las evaluaciones de los estudiantes son diferentes en los bachilleratos populares de las que se llevan adelante en las secundarias tradicionales. Los estudiantes no son evaluados únicamente en un momento específico a lo largo del año por medio de una única prueba. Su trabajo de principio a fin se tiene en cuenta considerando así su proceso y progreso. Se evalúan según su participación en la construcción colectiva del conocimiento, su actitud en el aula y en relación al conocimiento que han adquirido, empezando siempre por el conocimiento que trajeron.

Se considera que todas estas diferencias son, como discute Freire, actos de liberación. La capacidad de organizar su propia educación por sí mismos, de entender las

trayectorias personales de los estudiantes y ayudarlos a formar nuevas perspectivas fuera de las estructuras opresivas del capitalismo, es algo que no se encuentra en cualquier escuela y es algo necesario para cambiar la definición de lo normal y lo público.

Cómo afirman Areal y Terzibachian (2012), los bachilleratos

“luchan no sólo por el cumplimiento de la dimensión formal del derecho a la educación sino también por la constitución de un nuevo modelo educativo que garantice la cumplimentación real del mismo. No se trata de asegurar el acceso a cualquier tipo de educación; se apunta al desarrollo de prácticas educativas que permitan la conformación de sujetos políticos, libres, críticos y autónomos (p.17).

4. Análisis

Como mencionamos anteriormente, los bachilleratos populares surgieron porque, después de años dictados por políticas neoliberales y de la crisis económica del 2001, empezó a ser evidente que, aunque el Estado tenía la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación, esto no estaba sucediendo en realidad. Cómo expresaron los docentes y trabajadores del Bachillerato Maderera Córdoba y del Bachillerato Popular Darío Santillán, la realidad que estaba ocurriendo era muy grave.

“Se vivía una situación inédita respecto a las personas jóvenes y adultas, una situación en la se evidenciaba de que había 14.000 personas por fuera del sistema educativo que buscaban entrar al sistema educativo pero el mismo sistema educativo las rechazaba” (EMC1)⁸.

“El derecho a la educación no estaba garantizado y la misma escuela tradicional que tenemos expulsaba toda una población que quedaba por fuera” (EFP1).

Las escuelas secundarias eran perpetradoras de la expulsión y exclusión de una porción significativa de la población joven-adulta. Para ponerle fin a esta situación, los grupos expulsados y excluidos tenían dos opciones: podían esperar a que el Estado

⁸ A la hora de utilizar citas textuales extraídas de las entrevistas realizadas, se ha decidido revisar la redacción eliminando palabras repetidas, conectores innecesarios o expresiones informales propias de la oralidad con el fin de facilitar la lectura sin intervenir, de ninguna manera, el sentido expresado.

reconociera y corrigiera sus fallas o podían organizarse para proporcionar una alternativa que pudiera satisfacer sus necesidades y garantizar sus derechos. Considerada la magnitud de la problemática, eligieron la segunda opción, y así surgieron movimientos y organizaciones sociales con el propósito de construir alternativas educativas nuevas y populares..

Cómo afirma una de las docentes entrevistada:

“Cuando hay una necesidad, bueno, podés esperar que el Estado te de las cosas que necesitas, que es verdad que es tu derecho, pero, al mismo tiempo, hay gente que no puede esperar. Así que, mejor organizarse y hacerlo a la manera que uno quiere. ¿No?” (EFP1)

Y en la misma línea recalca otro entrevistado:

“Porque, si esperabamos que el Estado nos reconozca, no abríamos nunca más. Entonces, tenemos el espacio, tenemos los docentes, objetivamente, tenemos a los miles de personas que querían estudiar... Abrimos la escuela; abrimos la escuela popular, el bachillerato popular; y exigimos al Estado el reconocimiento de estas experiencias”(EMC1).

Fernanda y Ricardo explicaron que, en los casos de los dos bachilleratos, ambos tenían los motivos y los recursos necesarios para abrir. Entonces, no esperaron a que el Estado les reconociera sus derechos y abrieron para ayudar a muchos estudiantes que necesitaban urgentemente una nueva experiencia educativa.

La lucha de los bachilleratos populares era y es mucho más que una lucha para que los estudiantes obtengan un título. Sus principios se basan en la pedagogía freiriana que piensa a la educación como una herramienta que permita construir una experiencia de vida libre de exclusión, expulsión, jerarquía u opresión. Los ideales ya mencionados se reflejan en la estructura, las ofertas y las oportunidades que ofrecen los bachilleratos populares.

Así aparece claramente en la palabras de Ricardo: *“una Educación popular que para nosotros es transformada liberadora, cuestionadora, emancipadora en pos de la*

revolución. Tomando los principios freirianos del diálogo, los principios de educación popular latinoamericana. Es desde ahí que arrancamos”(EMC1).

Otro punto que nos parece interesante tomar en cuenta tiene que ver con intentar entender porque los estudiantes eligen a los bachilleratos populares para realizar sus estudios. Por un lado, en todas las entrevistas aparece que los bachilleratos populares tienden a atraer muchos estudiantes que viven en barrios cercanos: *“muchos vienen porque les queda cerca, porque son del territorio, porque son del barrio”* (EMC1) y podemos esbozar muchas razones para tratar de entender esta situación. Por un lado, como vemos en el caso del Bachillerato Darío Santillán, la concentración de pobreza en ciertas zonas podría correlacionarse con un aumento en la asistencia a los bachilleratos. Se puede pensar que mucha de la gente en esta situación no cuenta con el dinero necesario para cubrir los costos de transporte y otras cosas, como puede ser por ejemplo comer en otro lado que no sea su casa, que aparecen al matricularse en un secundaria lejana. Aunque existe el *boleto estudiantil*, esta política por lo general no cubre a todos los secundarios de adultos y, además, requiere de muchos trámites que se vuelven en muchos casos un obstáculo para la obtención de este derecho. . Por otro lado, otra razón por la cual los estudiantes podrían elegir una escuela secundaria en el barrio es porque sienten un mayor sentido de comunidad dentro del barrio que afuera. en tanto los barrios representan lugares en los que las personas pueden compartir una identidad o una una historia común. Es probable que muchos estudiantes elijan asistir a una escuela, especialmente en los años formativos de su secundaria, en su mismo barrio porque existen personas con las que pueden identificarse mejor y con las que pueden sentirse más cómodos. Como afirma Martín *“Tantos jóvenes y adultos tienen la posibilidad de terminar acá mientras ahí(en la secundaria común) hay muchos jóvenes que no pueden; O sea, por el motivo de vivir en el barrio se le complica”*(EFP2).

También aclara que en los bachilleratos no hay un límite de edad y que se toma en consideración el derecho de estudiar de aquellos estudiantes que fueron papás y mamás para que esto no les impida seguir estudiando:

SIT Argentina: Derechos Humanos y Movimientos Sociales

“Y acá podés ver personas grandes, jóvenes, y adultos en el mismo salón, estudiando y compartiendo un mate. Y otra cosa que acá tenemos es una guardería que es para los chicos en donde tenemos otras compañeras que los cuidan mientras sus madres pueden estudiar”(EFP2).

Finalmente otra razón es sin duda relacionada a cómo se dan las dinámicas entre docentes y estudiantes. que son claramente diferentes de las de las secundarias públicas. Como propone Freire, las aulas son lugares en que “ambos [docentes y estudiantes] se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual *los argumentos de la autoridad* ya no rigen” (Freire, 1996, p.85). No existe una autoridad rígida que socave la autoridad de otro o la legitimidad del conocimiento aportado por los estudiantes. Se respetan opiniones y perspectivas diferentes y similares, y por eso, lo estudiantes pueden aprender en un entorno en el que se sienten escuchados y *atendidos*.

Además la relación entre los profesores y los estudiantes implica algo más que un equilibrio de poder. Implica algo interpersonal en el que los maestros preguntan sobre el bienestar emocional, físico y social de los estudiantes. El estado del estudiante y su forma de ser como humano, con días buenos, días malos, problemas y preocupaciones, se tiene en cuenta en los bachilleratos populares. Los estudiantes son más que números y estadísticas adentro de un sistema; su éxito en la vida, dentro y fuera del aula, es valorado y sabemos que esto no siempre sucede en las escuelas públicas.

“Los bachilleratos le tiran la mano a los alumnos que vienen acá. No es solamente venís, estudiás y ya está. Los alumnos vienen a estudiar y si se vemos que ellos están malos, nos acercamos, hablamos con ellos, nos fijamos cómo podemos ayudarlos, les preguntamos cómo están y en que se les puede ayudar”(EFP2).

Así que, todo esto, nos lleva a replantearnos la pregunta formulada anteriormente por Finnegan y Pagano (2007) acerca de si la posibilidad de vivir una experiencia educativa más profunda y significativa, como la de los bachilleratos populares, es efectivamente una oportunidad más efectiva para garantizar el derecho a la educación.

Para seguir con nuestro análisis y centrarnos en el rol del Estado necesitamos retomar cuestiones vinculadas a la legislación. El artículo 4 de la Ley de Educación Nacional 26.206/06⁹ sanciona que la responsabilidad indelegable de garantizar el derecho a la educación es del Estado. Sin embargo, la última línea de este mismo artículo afirma que, si bien el Estado es el principal responsable, puede actuar con la participación de organizaciones sociales y las familias para asegurar su cumplimiento. Esta última afirmación abre lugar para que el Estado pueda reinterpretar su nivel de responsabilidad. De acuerdo a Julián José Odriozola (2015), hay una línea fina entre el Estado como el garante principal, trabajando con organizaciones sociales según sea necesario, y el Estado eludiendo su responsabilidad y delegandola a otras instituciones.

El Artículo 13, donde el Estado legitima la existencia de la gestión social, entre otras, a la par de la gestión estatal, refuerza el mismo conflicto anteriormente expresado, en tanto, como ya afirmamos, representa una oportunidad y al mismo tiempo un riesgo. “La Gestión Social es el avance del desentendimiento del Estado en lo educativo” afirma Odriozola (2015, p.12) y, en esta forma de gestión social, el Estado “*reconociendo, autorizando y supervisando*” (Art.13) el trabajo de los organizaciones sociales puede terminar delegando sus responsabilidades, *tercerizando* el derecho a la educación. Esta diferenciación aparece claramente en las palabras de Ricardo que afirma “*hemos logrado el reconocimiento por parte del Estado como escuela de gestión estatal, con autogestión*” (EMC1), no de gestión social. Y agrega:

“Nosotros no generamos experiencias por fuera del Estado, el Estado es responsable de la educación; nosotros no queremos ser autónomos del Estado pero, también, las organizaciones sociales y los movimientos sociales y los colectivos educadores pueden llevar adelante sus experiencias educativas. Y les reclamamos al Estado el reconocimiento de esas experiencias”(EMC1).

⁹ Artículo 4°.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

La relación entre los bachilleratos populares y el Estado es evidentemente una cuestión complicada y a menudo contradictoria; los bachilleratos reclaman autonomía pero también, en ciertos aspectos, dependen del Estado.

Nos preguntamos, ¿es posible sostener ambas posturas simultáneamente?

Que los bachilleratos funcionen depende fundamentalmente de sus trabajadores. El Estado, en los casos en los que ha reconocido los bachilleratos otorgándoles títulos oficiales, sólo se encarga de pagar los salarios a los docentes y, en algunos casos, otorga becas a los estudiantes pero no se ocupa de cubrir los costos de los servicios, los materiales didácticos y el mantenimiento en general. Así describe esta situación uno de los entrevistados:

“no pudimos obtener financiamiento para el espacio; todo eso está a cargo de los docentes que aportan un porcentaje de su salario al bachillerato y otro porcentaje a la organización justamente para sostener cuestiones de limpieza, mobiliario, materiales escolares, pintura, acondicionamiento del espacio”(EMC1).

Además es importante recordar que, si bien en los bachilleratos se trabaja por pareja pedagógica, el Estado sólo paga un salario por cada cargo no reconociendo uno de los principios básicos que hacen a la enseñanza en estos espacios.

Con respecto a las cuestiones más bien pedagógicas los bachilleratos reclaman autonomía y rechazan la intervención del Estado aunque deben depender del Estado para el reconocimiento de los títulos. Desde las perspectivas de los docentes y trabajadores de los bachilleratos populares el Estado debería estar haciendo más, en relación por ejemplo con el financiamiento y el sostenimiento de los espacios, para cumplir con la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación para todos, pero sin que eso genere dependencia o subordinación. Esta tensión aparece clarificada en las palabras de Ricardo:

“Nosotros defendemos la educación pública, defendemos la escuela pública, pero defendemos una escuela pública que sea además educación popular. Queremos el reconocimiento del Estado pero sin caer en la subordinación a ese Estado sino que

autogestionamos las escuelas desde nuestros principios políticos y pedagógicos”(EMC1).

Esta relación entre los bachilleratos y el Estado es sin duda un fuente de tensión y está en constante redefinición. En este sentido nos preguntamos: ¿Si existe el riesgo de perder parte de la propia autonomía en pos de mayor reconocimiento y sostenimiento por parte del Estado, estarán dispuestos los bachilleratos? Y por el otro lado, ¿Aceptará el Estado cumplir plenamente con su responsabilidad sin poder intervenir en cuestiones nodales cómo los contenidos, la selección de docentes o la perspectiva de enseñanza?

5. Conclusión

A partir del análisis realizado queda evidente que, si bien el Estado es el actor principal responsable de garantizar el derecho a la educación, históricamente no ha cumplido con esta responsabilidad.

Creemos oportuno, en este contexto, traer las palabras del escritor y pedagogo cubano José Martí que reflejan lo que los docentes y los trabajadores entrevistados nos compartieron con respecto a su visión acerca de los derechos y que ya mencionamos anteriormente: "los derechos se toman, no se piden; se arrancan, no se mendigan"¹⁰.

Siguiendo las palabras de José Martí, consideramos que para *tomar* sus derechos y buscar una alternativa a las ofertas proporcionadas por el Estado, o responder a la falta de ellas, las organizaciones sociales encontraron la vía de los bachilleratos populares en tanto escuelas secundarias gratuitas, inclusivas, críticas y transformadoras.. A través de la particular dinámica en las aulas, del modo de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje, de la forma de relacionarse entre los docentes y los estudiantes y de la mirada integral con la que conciben a los estudiantes, estos bachilleratos populares fueron y son capaces de proporcionar experiencias educativas significativas diferentes a las de las escuelas secundarias públicas tradicionales. En una de las entrevistas aparece el concepto muy interesante de “territorio-escuela” en tanto un espacio significativo que los estudiantes

¹⁰ <http://www.archivo.juventudes.org/josé-mart%C3%AD/los-derechos-se-toman-no-se-piden>

construyen a partir de cursar en el bachillerato y gracias a la apropiación que realizan del espacio y del proceso de aprendizaje que atraviesan. Así afirma Ricardo: *“lo que sí pasa acá es que ellos conforman un propio territorio. Ellos conforman el territorio-escuela como parte de su propia identidad y subjetividad”* (EMC1).

En este sentido, retomando las palabras de Pagano y Finnegan (2007) que cuestionaban el cumplimiento efectivo del derecho a la educación considerando que se estaba frente a un “escenario de pérdida de la posibilidad de transitar una experiencia educativa común, socialmente significativa y de calidad” (p.94) y repensando, a partir del análisis realizado, la relación entre los bachilleratos y la efectivización del derecho a la educación creemos poder afirmar lo siguiente. Si bien sin duda los bachilleratos permiten matricular a muchos jóvenes y adultos que, de lo contrario, se verían expulsados del sistema formal, creemos que el mayor aporte está en ofrecer la posibilidad de transitar experiencias educativas significativas cumpliendo así con otra dimensión importantísima que hace al derecho a la educación

Finalmente queremos concluir retomando otra diferenciación importante traída por Ricardo que, en la entrevista, mencionó que *“los bachilleratos populares no se deben considerar como una herramienta para el sistema educativo ya que son una alternativa”* (EMC1). Creemos poder interpretar estas palabras considerando que si hablamos de herramienta, los bachilleratos populares pasan a ser algo que el Estado utiliza, de los que se sirve, casi con un propósito utilitario para cubrir las fallas del sistema educativo. Como herramienta, los bachilleratos pasan a ser considerados más por su practicidad que por sus características. En cambio pensarlos como alternativa implica considerarlos como una oferta, entre otras, dentro del sistema educativo formal que es responsabilidad del Estado cuidar y financiar. Indudablemente pensar a los bachilleratos como *alternativas* les devuelve toda su potencia transformadora volviéndolos realmente un camino posible hacia un mundo más justo.

Sin lugar a dudas quedan muchas preguntas abiertas que no hemos podido resolver visto el carácter acotado de la investigación. Considero que el tema que tratamos es muy

importante ya que afecta la vida de muchos jóvenes y adultos en la Argentina y espero, en algún momento, poder retomar el estudio y poder ver cambios y soluciones en este campo.

Bibliografía

- Areal, Soledad & Terzibachian, María. (2012). “La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: Exigiendo educación, redefiniendo lo público”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17. 513-532.
- Estudiantes y profes del Bachillerato Popular Darío Santillán (2013). “Por qué construimos bachilleratos populares”. *I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria. II Jornadas Provinciales de Geografía, Ciencias Sociales y Educación (Neuquén)*. Instituto de Formación Docente Continua - Luis Beltrán, Luis Beltrán, Río Negro.
- Finnegan, Florencia y Pagano, Ana (2007). *El derecho a la Educación en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.(Capítulo 2)
- Hurtado, C. N. (2005). “Educación popular: una mirada de conjunto”. *Decisio: saberes para la acción en educación de adultos*, (10), 13-14.
- Krichesky, Marcelo (2017). “Proceso de escolarización y la ampliación de la obligatoriedad escolar. Aportes para un balance necesario”. *Voces en el Fénix N° 62*.
- Odriozola, Julián José (2015). “Bachilleratos Populares: una batalla de tabajadorxs de la educación desde los movimientos sociales. Una lucha de largo aliento y de largo alcance”. *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*.
- SUTEBA(2012), “El Derecho Social a la Educación y la democratización de la escuela y el conocimiento”. Producción del Equipo de la Secretaría de Educación y Cultura de SUTEBA, Buenos Aires.
- TELLO, César y ASPRELLA, Gabriel (2012): “Estado, políticas educativas y Bachilleratos Populares”. En MÁS ROCHA, S. M.; GOROSTIAGA, J.; TELLO, C. y PINI, M.: *La educación secundaria como derecho*, AGCE y La Crujía, Buenos Aires.

Normativa

- LEY Nacional N°: 26206/06
- LEY 1420/1884

Páginas Web

- Bachillerato Popular Darío Santillán.
<http://educacion-fpds.blogspot.com/2009/03/bachillerato-popular-dario-santillan.html>. Fecha de acceso 16/11/19.
- Bachillerato Popular Maderera Córdoba.
<http://ceiphistorica.com/nuestros-bachilleratos-populares/bachillerato-popular-maderera-cordoba/>. Fecha de acceso 7/11/19.
- Martí, J. (n.d.). Los derechos se toman, no se piden.
<http://www.archivo.juventudes.org/josé-mart%C3%AD/los-derechos-se-toman-no-se-piden>. Fecha de acceso 29/11/19.
- Principales indicadores educativos de la población residente en la Ciudad de Buenos Aires.
https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/10/ir_2016_1060.pdf. Fecha de acceso 15/11/19.
- Tu Comuna en cifras
<https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/estadistica/tu-comuna-en-cifras>. Fecha de acceso 15/11/19.