

El derecho a la educación por propia mano. ¿Una educación pública no estatal?.

Esteban Chiaradia y María Belén Favre.

Cita:

Esteban Chiaradia y María Belén Favre (2019). *El derecho a la educación por propia mano. ¿Una educación pública no estatal?. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/371>

Título: *El derecho a la educación por propia mano. ¿Una educación pública no estatal?*

Autorxs:

Esteban Chiaradia (Indeal-FFyL-UBA y Universidad de los Trabajadores IMPA) - chara.casilla@gmail.com

María Belén Favre (FSoc-UBA y Bachillerato Popular Casa Abierta) - mbelen82@gmail.com

Matías Oberlin Molina (FFyL-UBA y Universidad de los Trabajadores IMPA) - matiasoberlin@gmail.com

Martín Ferrari (CESBA y Bachillerato Popular Ñanderoga FPDS) - martinmferrari@gmail.com

Eje 4: poder, conflicto, cambio social.

Mesa 624: Las disputas por el derecho a la educación y la construcción de pedagogías populares: experiencias de los movimientos sociales y otros actores del campo educativo actual en América Latina.

Resumen:

El desarrollo de experiencias de educación popular en Argentina conoce su mayor expresión en el despliegue de los Bachilleratos Populares ligados a movimientos y organizaciones sociales que desde mediados de los años noventa fueron enfrentando las trágicas consecuencias de la aplicación de políticas neoliberales en el país. La educación de jóvenes y adultos fue una de las áreas más golpeadas por tales políticas, afectando a un sector que también era el de aquellas organizaciones en lucha. Así, tomar en sus propias manos la educación de jóvenes y adultos era no solo luchar por el derecho a la educación sino, al mismo tiempo, ejercerlo y garantizarlo. Esto dio pie a un debate sobre la existencia de una educación pública no estatal, en el marco de una creciente ola privatista. La LFE y luego la LEN dan cuenta, desde el Estado, de esta disputa del sentido de lo público. Sin embargo, en el campo de la educación popular y los movimientos sociales, aún queda abierto el debate sobre la forma que debe adquirir la relación con el Estado y la modalidad de gestión. Este trabajo intenta realizar un aporte en dicho sentido desde nuestra formación académica y nuestra experiencia de militancia.

Palabras clave:

Bachilleratos Populares, educación pública, educación de jóvenes y adultos, gestión social.

I. A modo de introducción

“En el campo educativo, ¿existe un espacio público no estatal?”, se preguntaba María Silvia Serra¹, mientras analizaba el contexto de las reformas neoliberales de los '90 en un doble movimiento: de lo público estatal nacional a lo provincial, e incluso lo municipal, y de lo estatal a lo privado bajo la túnica de la “sociedad civil”. Concluye la autora interrogándose respecto a si alguna organización de la sociedad civil puede asumir la responsabilidad de educar articulando identidades y construyendo un nosotros, lo que hasta el momento era garantizado –a su manera– por el Estado. Curiosamente el artículo no consideraba las primeras experiencias que por entonces se realizaron en ese sentido: la organización de educadorxs popularxs desde 1998, la primera experiencia de bachillerato popular (B.P.) en Don Torcuato (2000) y el primer B.P. en la fábrica recuperada IMPA (2003). Sin embargo, nos permite retomar la pregunta en este trabajo.

II. Contexto histórico

El año 1989 se puede considerar un parteaguas en varios aspectos: la crisis terminal del “socialismo real” que dio paso al discurso del *fin de la historia* y la *muerte de las ideologías*; la asunción de George Bush padre como sucesor del presidente Ronald Reagan en EEUU y la unificación de la oposición a la Revolución sandinista en Nicaragua. Y en Argentina la crisis de la militancia política, el asalto al Cuartel de La Tablada y el triunfo electoral de Carlos Menem (1989-1999), quien implementó un programa de reforma del Estado a tono con el Consenso de Washington². La Ley Federal de Educación (1993) resultó emblemática de estas políticas en el campo de la educación.

El movimiento popular argentino se replegó desordenadamente. Algunos se reorganizaron como oposición al gobierno, siguiendo el gastado modelo clásico de configuración de lo político del siglo XX basado en la *representación*, en la *mediación* entre *la política* y *lxs sujetxs/prácticas que hacen la historia* (el pueblo, las clases sociales, la masa, la multitud) que daba sentido de existencia a la forma *partido político*. Pero otra tendencia del movimiento popular fue crear nuevas organizaciones de base como espacios de refugio donde ensayar una política de resistencia frente al agotamiento de la forma partido³. De este abanico de experiencias destacamos dos, referidas al mundo del trabajo, que rompen con la práctica tradicional del sindicalismo: la organización de lxs desocupadxs que dio

¹ Serra, María Silvia “¿Es posible lo público no estatal en educación en Argentina?”. En: *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo: ¿existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires, Noveduc, pp. 95-106 [2003].

² Vommaro, Pablo y Picotto, Diego. “Jóvenes y política: las agrupaciones estudiantiles independientes de la Universidad de Buenos Aires”. En: *Nómadas*, núm. 32, abril 2010, Universidad Central Colombia (pp. 149-162).

³ Guelman, Anahí “Pedagogía y Movimientos sociales: Lo pedagógico y lo político en sus propuestas educativas”. En: *Jornadas de debate y producción “La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión”*. Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. (En prensa). 2009.

Zibechi, Raúl “La educación en los movimientos sociales”, Programa de las Américas. Silver City. NM: Internacional Relations Center, 2005.

lugar al fenómeno piquetero y la recuperación de empresas por sus trabajadorxs⁴. Estas experiencias se vincularán más tarde con la creación de Bachilleratos Populares (BB.PP.).

La presidencia de Fernando de la Rúa (1999-2001) concluyó con el estallido social y del sistema político tradicional en diciembre de 2001. Pero la asunción de Néstor Kirchner (2003-2007) marcó un giro en la relación Estado/organizaciones sociales, caracterizada por una atención sistemática a través del Ministerio de Desarrollo Social y otras reparticiones y por la articulación de un discurso que interpeló a la militancia social⁵. Muchas de estas organizaciones se sumaron al kirchnerismo, accedieron a recursos y asesoramiento estatal, desplegaron sus actividades en nuevos territorios y sumar adeptxs. En el revés de trama varias de ellas perdieron autonomía, se convirtieron en dependientes de la acción ministerial y sufrieron fracturas políticas⁶.

Las consecuencias sociales de las transformaciones iniciadas con la reconversión neoliberal y sus derivas⁷ implicaron también reformular conceptos con los que abordar esa realidad, ya que era evidente la pauperización de las sociedades latinoamericanas y los marcados contrastes sociales. Se pasaba de un Estado centralizador, con relativo compromiso social y una concepción unitaria de la ciudadanía, a una nueva situación⁸ donde la exclusión atraviesa diferentes esferas (laboral, étnica, de género, cultural, etc.) y se vuelve un problema en la agenda de las políticas públicas, que recogen el guante formulándolo en términos de *inclusión social* (al menos discursivamente, ya que no se ataca de lleno las causas de la exclusión). Se puede estar excluidx sin ser pobre, o también ser pobre pero estar incluidx, dependiendo de la faceta que pongamos bajo la lupa.

Es en este contexto que vemos desplegarse las experiencias educativas de los BB.PP., procurando atender –entre otras cuestiones– al problema de la “inclusión educativa”.

III. Movimientos sociales y educación

El creciente deterioro económico y social en Argentina en la década de los '90 y el inicio del nuevo siglo dio lugar, como ya señalamos, a distintos tipos de respuestas político-organizativas del campo popular. Surgieron movimientos de nueva factura ligados a espacios de la producción (desocupadxs,

⁴ Ruggeri, Andrés (Comp) *Las empresas recuperadas: autogestión obrera en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: EFFL, 2009.

⁵ Svampa, Maristella *La sociedad excluyente. La argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires. Taurus, 2005.

⁶ Vila, Mariana “Militancia Política territorial: subjetividad, identidad y acciones colectivas”. En: *Aletheia*, volumen 2, N° 4, julio 2012.

⁷ Thwaites Rey, Mabel “Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?”. En: *OSAL*, Año XI, N° 27, abril de 2010, pp. 19-43, Bs. As. CLACSO.

⁸ El neoliberalismo significó, al decir de Svampa, el “fin de la excepción argentina” y la ruptura de la “pasión por la igualdad” que había caracterizado el despliegue del Estado benefactor argentino y se profundizó la desigualdad social aunque sin ser la sociedad de mayor pobreza en América Latina. Svampa, *op.cit.*

fábricas recuperadas, campesinxs) que en los últimos 30 años “*han tomado la educación en sus manos*”⁹.

Los movimientos no surgieron como educativos, sino que se vincularon con lo educativo por un proceso dialéctico que se dio frente a las situaciones de injusticia social en la que se encontraban sus territorios de anclaje, y la urgencia de comenzar a prefigurar esa sociedad que anhelan, de gestar esas nuevas relaciones sociales, no escindidas de lo cotidiano¹⁰. Al calor de las movilizaciones y luchas nacieron sus espacios productivos, cooperativas, espacios asamblearios, radios comunitarias, ocupación de tierras, casas de mujeres que gestaron la necesidad de los talleres de formación y hasta de escuelas. La praxis de los movimientos se convierte en formativa se aprende en y desde la experiencia y la lucha. Así podemos encontrar al “*carácter educativo*”¹¹ del propio movimiento social, y Zibechi afirma que los mismos se transforman en sujetos educativos¹². Esta fusión entre política y educación que Freire denomina “*politicidad de la educación*”, en la cual se politiza la educación y se pedagogiza la política, da cuenta de que “*todo es educativo, todo es político*”.

En estas últimas décadas los movimientos sociales consolidaron las escuelas que han gestado y, en ese proceso, algunos movimientos sociales disputan al Estado los sentidos de la educación. Estas escuelas disputan uno de los poderes centrales del Estado: el de imponer a través de la escuela las categorías de pensamiento con las que comprendemos el mundo¹³. Como plantea el Movimiento Sin Terra en Brasil que no hay reforma agraria y popular sin la ruptura “*del latifundio del analfabetismo y de la educación burguesa, haciendo la reforma agraria del saber y la cultura*”¹⁴. Estos movimientos están tomando en sus manos la educación, lo que se aprende y enseña en ella, haciendo más público el conocimiento.

Si el capitalismo emergente tiende a procesos de desterritorialización, de pérdida de vínculos con las comunidades locales, estos movimientos, por el contrario, construyen territorialidad y se proyectan al mundo público más amplio. Su lucha por la apropiación del saber es una lucha que va más allá de lo que en otros momentos podía pensarse como formación política o procesos de concientización. Implica además intervenir sobre el conocimiento como un elemento central del proceso productivo capitalista.¹⁵

⁹ Zibechi, *op.cit.*

¹⁰ Ouviaña, Hernán “Zapatistas, piqueteros y sin tierra. Nuevas radicalidades políticas en América Latina”. En: *Cuadernos del Sur*, N° 37, 2004.

¹¹ Gohn, Maria da Glória *Movimentos sociais e educação*. Sao Paulo: Ed. Cortez, 2005. Caps. 1 y 3.

¹² Zibechi, *op.cit.*

¹³ Bourdieu, cit. en Gluz, Nora *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*; Buenos Aires: CLACSO, 2009.

¹⁴ MST. “Dossiê MST - Escola. Documentos e estudos 1990 – 2001”, en Caderno de Educação número 13. 2ª Edição, São Paulo, Expressão Popular. 2005.

¹⁵ Gluz, *op. cit.*, p. 50.

Nora Gluz plantea que la construcción de lo público en los movimientos sociales no es mero espontaneísmo, sino que es resultado de la construcción de un “capital militante”. El cual implica la adquisición tanto de una serie de recursos como de habilidades capaces de ser movilizados en la elaboración tanto de una posición política como para su expresión en el espacio público¹⁶.

Los BB.PP. en Argentina se presentaron como una opción alternativa a la oferta educativa existente. Ofrecieron la oportunidad de educación estando insertas en proyectos participativos y democratizadores, opuestos a las políticas neoliberales¹⁷. Su decisión de construir espacios escolares buscó eludir la tarea de “cubrir baches” que dejaba el Estado ya que procuró resignificar esas ausencias y ensayar institucionalidades educativas críticas y emancipatorias orientadas por la educación popular¹⁸. Buscaron desarmar la gramática escolar, construyendo sus propios proyectos pedagógicos políticos, con inéditos dispositivos institucionales e instancias de auto-organización de lxs estudiantes, con sus propios criterios de selección docente y desarrollan internamente procesos de formación de docentes.

Con respecto a cómo estos BB.PP. amplían la frontera de lo público, Gluz refiere a que a partir de sus prácticas cotidianas buscan dar lugar a la construcción de otra subjetividad desmarcada del individuo-ciudadano abstracto e igual ante la ley. Analiza particularmente las prácticas assemblearias que entiende contribuyen a construir un “capital militante” en el que la acción de *tomar la palabra* (en el espacio público con lo que implica desde lo enunciativo, argumentativo y corporal, por citar algunas dimensiones) constituye una experiencia icónica de los BB.PP., desde la perspectiva tanto de docentes como de estudiantes, que permite valorar la construcción de lo público-colectivo y su propia capacidad de expresar el pensamiento¹⁹.

IV. Educación de jóvenes y adultos e inclusión educativa

La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) no era prioridad en Argentina, situación que se agravó con la reforma menemista, convirtiéndose en la estructura más débil del sistema educativo²⁰. Llegamos así al 2001 con 14 millones de jóvenes y adultxs estaban excluídxs del sistema educativo, incluso de la escuela primaria²¹. Sin embargo, algunas iniciativas surgieron desde el Estado para la

¹⁶ Poupeau, cit. en Gluz, *op. cit.*

¹⁷ Sverdlík, Ingrid y Costas, Paula *Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y organizaciones sociales*. Revista ensayos e investigaciones del LPP, Buenos Aires, 2008.

¹⁸ GEMSEP *10 años de Bachilleratos Populares*. Cuadernillo N° 1, 2015.

¹⁹ Gluz, *op. cit.*, p. 80.

²⁰ Véase la nota 24 de Toubes, Amanda; Sirvent, M. Teresa; Santos, Hilda; Badano, Rosario *Problemas de la educación de jóvenes y adultos en el actual contexto socio-político*. Material de la cátedra de Educación de Adultos. Buenos Aires: OPFyL, FFyL-UBA, 1996.

²¹ Sirvent, María Teresa *Educación de adultos: Investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2008.

EDJA, desde la lógica bancaria de la educación y a una idea utilitaria de la escuela reproduciendo la desigualdad social bajo una supuesta igualdad de oportunidades²².

En relación al marco normativo, en 2005/2006 la EDJA se incorpora a las prioridades educativas, pasible de una articulación con la educación técnica y reconocida como modalidad en sí misma dentro del sistema educativo²³. Su vinculación a las políticas sociales asistenciales diluyó su condición de *derecho* social e individual y la responsabilidad del Estado como *garante* de dicho derecho en una *contraprestación* exigida por planes sociales²⁴.

En paralelo, en un proceso que involucró a movimientos sociales, docentes e investigadorxs, en un diagnóstico común sobre la educación como derecho vulnerado por las políticas neoliberales, entre 1997 y 2003 se inició la experiencia de los BB.PP., especialmente orientados para la EDJA desde el paradigma de la educación popular y desde la articulación territorial de las organizaciones sociales. A partir de allí se buscó el reconocimiento estatal preservando su autonomía ligada a la organización social.

Poco después surgió otra experiencia en el marco de la EDJA. En 2009 se creaba el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Fines 1) para quienes adeudaban materias del último año con prácticas de educación popular. A diferencia de los BB.PP., los Fines nacieron con reconocimiento estatal y desde esa posición articulaban con las organizaciones sociales existentes en el territorio.

V. Bachilleratos Populares

A la hora reflexionar sobre la existencia de espacios públicos no estatales, como espacios en los que la comunidad se organiza para dar respuesta a sus demandas educativas, haremos mención a algunas experiencias de BB.PP. en la ciudad de Buenos Aires. Analizamos los procesos de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), de Casa Abierta, Miguelito Pepe y Alberto Chejolán del Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (M.O.I.).

²² Además de los Centros Educativos de los Niveles Secundarios (CENS), había entonces experiencias de terminalidad para el nivel secundario en Capital Federal como *Adultos 2000* (semipresencial), pero pocos concluían sus estudios allí: solo 2.047 estudiantes a los diez años de existencia del mencionado programa. Por otra parte, en 2004 la Ciudad instrumentó la campaña *Deserción Cero*, con un programa de becas y la creación de las “Escuelas de Reingreso” que ofrecían un encuadre académico flexible para favorecer la permanencia y egreso de jóvenes entre 16 a 18 años. Pero la discontinuidad en las políticas educacionales, el desinterés de la administración jurisdiccional y las posibilidades del equipo docente y de la población escolar fueron las instancias que mediaron entre la letra de la legislación y la realidad social. Véase: Krichesky, Marcelo; Cabado, Griselda y Greco, Marcela (Coords.) *Educación secundaria en contextos con mayor vulnerabilidad. Perspectivas sobre el programa Adultos 2000*. Informes de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA, 2009. Y también: Schoo, Susana; Montesinos, María Paula y Sinisi, Liliiana *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación / DiNIECE, 2010.

²³ Nos referimos a las leyes de Financiamiento Educativo (26.075/05), de Educación Técnico-Profesional (2.6058/05) y de Educación Nacional (26.206/06), respectivamente.

²⁴ Levy, Esther “Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación de trabajadores”. En: Finnegan, Florencia (comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires: Editorial AIQUE, Colección “Política y Sociedad, 2012.

Nos parece importante destacar que en los BB.PP. no encontramos discursos que hablen de “exclusión”; entendemos tal como lo hace Castel que “*hablar en términos de exclusión es adjudicar una calificación puramente negativa que nombra la falta sin decir en qué consiste, ni de dónde proviene*”²⁵.

El esfuerzo de estas organizaciones y los movimientos sociales que constituyen es plantear una disputa que permita visibilizar y entender quiénes son excluidxs, por quienes y bajo qué motivos.

Belén Janjetic plantea que los BB.PP. son escuelas autogestionadas que surgieron desde 2002 impulsados por un grupo de estudio sobre la educación popular de docentes y profesionales de distintas carreras de la UBA²⁶ acompañando las luchas y discusiones generadas con la crisis del 2001²⁷. El, por ese entonces, Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) conformó un área de educación que se vinculó con ese grupo de educadorxs en la fábrica recuperada IMPA. Allí se abrió el primer BP y, a partir de investigaciones, análisis y discusiones se conformó el primer diseño curricular durante los años 2003 y 2004 que, aún hoy, sirve como base y plantea los ejes fundacionales.

Respecto a los BB.PP. de la CEIP, Janjetic entiende que, por un lado, tienen el objetivo de acercar la formación elemental de una escuela secundaria común a sectores populares, mientras que por otro, promueven la formación de un sujeto político que participe y problematice su realidad y que en el espacio de la escuela se brindan herramientas para poder hacerlo. Afirma que ese sustento político pedagógico es el eje del proyecto y que se manifiesta desde la adopción de un régimen académico más flexible y participativo (posibilidad de recuperar horas, cursada de lunes a jueves, asambleas de studentxs y docentxs) hasta en la incorporación de asignaturas (Historia de la cultura, Cooperativismo, Fundamentos de la educación, Desarrollo de las comunidades, Relaciones del trabajo, Políticas sociales).

El B.P Casa Abierta funciona desde el año 2010 en la Villa 31 bis). Las decisiones las toman en asamblea estudiantes y educadorxs una vez por mes. El conocimiento se organiza por áreas: comunicación, historia de las luchas sociales, economía social y salud. Los viernes lxs estudiantes se mezclan en talleres que están a cargo de ejecutar las decisiones tomadas en asamblea. De este BP, surgió “La Territorial, organización de experiencias de base” para coordinar las acciones que realizan en el barrio (por fuera del BP).

El BP Miguelito Pepe surgió en 2008 en la cooperativa “El Molino” del barrio de Constitución, y en 2012 comenzó a dictar clases el BP Alberto Chejolán en un espacio prestado en la Villa 31. Integran

²⁵ Castel, Robert *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Bs As.: Topía, 2004. P. 23.

²⁶ Este colectivo devino en la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares porque necesitaban una personería jurídica para las escuelas que estaban formando (CEIP).

²⁷ Janjetic, María Belén *La experiencia de los bachilleratos populares: una lectura desde las trayectorias educativas de sus estudiantes*. Tesis de la Maestría en Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas. Dir. Mg. Patricia Redondo. Universidad de Buenos Aires, 2016.

Janjetic, María Belén “*En el bachi te dejan ser*” *Trayectorias educativas de los Bachilleratos Populares*. Buenos Aires: Ed. Crujía, Stella, 2018

el MOI²⁸. En ambos el espacio central es la Asamblea (Coordinación Colectiva) que reúnen con frecuencia semanal educadorxs y estudiantes para debatir, decidir y organizar todas las cuestiones referidas al funcionamiento de cada uno de los BB.PP. Se organizan siguiendo los postulados de educación popular freireana y su orientación es cooperativista²⁹.

El período 2005-2007 la fase de maduración en el desarrollo de los BB.PP., incubando la explosión de BB.PP. de los años posteriores, luego de las primeras oficializaciones de títulos en Provincia de Buenos Aires (a fines de 2007) y Capital Federal (2008). Surge también la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL) en 2005 para socializar saberes administrativos, organización de talleres de autoformación, acompañar a los BB.PP, que se inician y como órgano de interpelación al Estado.

En los años 2010-2011 se registró el mayor número de creación de BB.PP.: sesenta y seis, mayormente localizados en la provincia de Buenos Aires. Y en el año 2011 se consiguió de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica del GCBA la Resolución N°250 GCBA/SSIEyCP/11 que generó un registro de BB.PP de cara a futuras aperturas a la vez que intenta una definición: 1) gratuidad, 2) equipos de gestión colegiada formados solo por integrantes del BP que deciden horizontalmente con nombramiento del personal (directivo y docente), 3) educación popular, 4) contemplar la realidad, el medio geográfico y los saberes, 5) trabajar en equipos pedagógicos como espacio de reflexión y acción.

La experiencia de los BB.PP. se replicó en varios movimientos sociales, y la lucha de estos movimientos para obtener el reconocimiento y el financiamiento de sus experiencias educativas se sumaron a la lucha por transformar la educación pública en su conjunto³⁰.

Los primeros BB.PP. reconocidos en la Ciudad de Buenos Aires quedaron bajo la órbita de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente, como Unidad de Gestión Educativa Experimental (UGEE).

Los BB.PP emiten títulos reconocidos por el Estado y obtienen de este (al menos los que aquí consideramos) solamente la cobertura de salarios docentes, la planta mínima sin reconocimiento de parejas pedagógicas. No hay fondos para materiales didácticos, productos de limpieza ni para infraestructura. Si bien lxs estudiantes reciben las mismas becas que otrxs estudiantes secundarixs,

²⁸ El Movimiento de Ocupantes e Inquilinos entiende a la vivienda, como instancia socioespacial, al igual que a los BB.PP. son considerados como una cuestión colectiva, la lucha que implica tanto el reconocimiento como la tan anhelada adjudicación de una vivienda en una cooperativa, confluyen en un mismo proceso de lucha que se alimenta en la experiencia de la autogestión y en la disputa de lo público. Consideran a sus BB.PP. como espacios de organización social no escindidos del resto de sus organizaciones.

²⁹ Ferrante, Luisina *Todo sello es político. Estrategias de articulación y luchas por el reconocimiento de experiencias de educación pública popular. Los casos de los bachilleratos populares Miguelito Pepe y Alberto Chejolan, MOI-CTA-A, entre 2008-2015.* Tesis de maestría en DDHH y Políticas Sociales. Universidad Nacional de San Martín, 2017.

³⁰ Burgos, Alejandro; Gluz, Nora; Karolinski, Mariel "Movimientos sociales, educación popular y 'escolarización oficial': La 'autonomía' en cuestión". En: Slatman, Melisa *et al* (Comps.), *Los Movimientos Sociales en América Latina. Pasado, presente y perspectivas.* Buenos Aires: Proyecto Editorial Gregorio Selser, 2008 (Capítulo 11, pp. 1693-1705). P. 1696.

no reciben viandas. Las respuestas a las necesidades que el estado no cubre, son autogestionadas por los BB.PP. en espacios horizontales.

El universo de los BB.PP. se ensanchó enormemente, surgiendo distintas posiciones respecto a la relación con el Estado. Y esto también involucra el tipo de gestión que se pretende (más allá de la obtenida en el momento de reconocimiento o la que dispusieron las autoridades educativas en distintos momentos). La CEIP sostiene como objetivo la gestión estatal para sus BB.PP., pero preservando las particularidades de los mismos. Otros BB.PP. pregonan la gestión social, al considerar que sus prácticas, principios y experiencias los diferencian tanto de la educación de gestión empresarial como los de gestión estatal, pero manteniendo su carácter público. Por ejemplo, durante un encuentro de BB.PP. organizado por la Secretaría de Educación de la CTEP, se manifestó que

*Las dinámicas que se dan en estos espacios coinciden con las de la economía popular: somos horizontales, somos autogestionados, somos comunitarios. Eso hace que nos salgamos de las particularidades de los espacios educativos de la gestión estatal. Muchos de nosotros estamos reconocidos por el Estado, pero no con nuestras propias particularidades de funcionamiento.*³¹

VI. Lo público no estatal

En el contexto del desguace del Estado como consecuencia de las políticas neoliberales, hubo distintas respuestas desde las organizaciones políticas y sociales, pero fue la experiencia autonomista (neo)zapatista la que articuló una nueva forma de acción política en base a la idea de horizontalidad y organización en red, empalmando con el altermundismo y los aportes teóricos de John Holloway y Toni Negri. Así, “*comienza a configurarse una lectura profundamente anti-estatista, que amalgama las insatisfacciones por las experiencias fallidas de los socialismos reales y las socialdemocracias de occidente, con la rebelión anti-neoliberal*”³², proponiendo una construcción “por fuera” del Estado y su lógica. Thwaites Rey señala que esta posición descarta cualquier estrategia nacional-popular (en términos gramscianos) dentro de los Estados nacionales, pasando así de una política tradicional centrada en la conquista del poder a una alternativa basada en su propia potencialidad, en la construcción de la autonomía.

Esta posición pronto colisionó con quienes sostenían la centralidad del Estado para cualquier despliegue de la práctica política popular, a pesar de cierto discurso integrador en esta última postura rescatando las experiencias autonomistas como antecedentes en una gesta de lucha pero en

³¹ Agostina Betes, Movimiento Popular La Dignidad, cit. en ANSOL (Agencia de Noticias Solidarias) “Los movimientos populares discuten el derecho a gestionar la educación”, 9 abril 2018. Disponible en: <http://ansol.com.ar/2018/04/09/123123123-2/> (consulta 11/04/2019)

³² Thwaites Rey, *op. cit.* Pp. 28-29

rango inferior a la lucha política por el Estado, lucha que se fortaleció con el ciclo de gobiernos progresistas en el pasaje del siglo XX al XXI³³.

Roberto Follari destaca la centralidad de lo estatal en la esfera pública, recurriendo a Gramsci como continuador de las tesis marxianas y leninistas a contrapelo de una visión del comunista italiano “*súbitamente convertido en adalid de la no-referencia al Estado en la lucha social, y de la noción de una sociedad civil que se autoorganizaría “por fuera” de la lucha por el poder del aparato estatal*”³⁴. Por el contrario, el Estado burgués hace un tolerable la dominación de clase al mantener algunas garantías como de carácter universal, ejerciendo cierta representación de los intereses de los sectores subordinados. Esta aclaración sirve al autor de marras para advertir sobre el riesgo de “confundirse” la crítica marxista del Estado, la posestructuralista y la neoliberal³⁵, denunciando que lo “público no estatal” –el “tercer sector”– es la coartada privatista del contexto de los ’90. En ese artículo, publicado cuando ya se habían dado los primeros pasos de BB.PP. surgidos en el seno de organizaciones sociales, se atribuye un monopolio casi absoluto a la concepción mercantil-empresarial de lo público no estatal, desechando las experiencias alternativas y ligadas a los movimientos sociales.

Norma Michi presenta una postura divergente de la de Follari. La autora remite al carácter particular del Estado de Bienestar en Argentina, donde hubo experiencias de cogestión (como los CENS en los ’70 durante el peronismo) o autónomas (alfabetización de adultxs, proyectos para niñxs). La reconversión neoliberal reavivó el debate sobre la educación pública, con movimientos sociales que no se limitaron a exigir al Estado la satisfacción de ciertos derechos sino que también se involucraron en procesos dentro de la escuela, retomando viejas experiencias autonomistas en educación³⁶. La autora aborda, en otro trabajo, los BB.PP., anclados en su territorio por su tipo de organización, su proyecto político-pedagógico, por las luchas y resistencias de las organizaciones populares a las que se vinculan, retomando la pedagogía de Paulo Freire, las experiencias latinoamericanas de mediados del siglo XX y otros desarrollos planteados por el movimiento obrero y la apertura de espacios de capacitación³⁷.

Estas experiencias orientadas hacia la educación popular, toman la idea de Freire de que la enseñanza no es una actividad neutra dado que todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología. Así, la educación tiene una carga ética, política y social que habilita la

³³ Sader, Emir *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones CTA- CLACSO, 2008. Pp. 86-87.

³⁴ Follari, Roberto “Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado”. En: *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo: ¿existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Noveduc, pp. 47-68, 2009 [2003]. P. 50.

³⁵ Follari, *op. cit.*, P. 56.

³⁶ Michi, Norma *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo, 2010. Pp. 81-82.

³⁷ Michi, Norma “Educación de Adultos, educación popular, escuelas alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros”. En: Finnegan, F. (comp.) *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Bs. As. Aique, 2012.

posibilidad de desentrañar la lógica capitalista de los sectores dominantes a la par que contribuir a generar espacios de resistencia y de lucha. Sin embargo, esto no significa que toda experiencia de educación popular se realiza con autonomía, en paralelo o en contra del Estado: algunas iniciativas surgieron desde el Estado (como *Adultos 2000* o el plan *FINES*) o desde organizaciones sociales articuladas al Estado (como los proyectos de alfabetización de Barrios de Pie), pero se caracterizaron por acoplarse a la lógica bancaria de la educación y a una idea utilitaria de la escuela en el marco del sistema capitalista. Estas iniciativas pretenden la inclusión de quienes fueron marginados. Quien son así llamados no son otros que los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de la estructura que los transforma en “seres para otros”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”.

Obviamente, no puede ser éste el objetivo de los opresores. De ahí que la “educación bancaria”, que a ellos sirve, jamás pueda orientarse en el sentido de la concientización de los educandos³⁸.

Otro brasileño, Carlos Rodrigues Brandão, nos habla de la distancia entre la educación popular y la pública estatal, señalando que

*[l]a educación popular no se presenta como un servicio cultural a través de la educación extendida al pueblo, sino como una acción pedagógica puesta al servicio del pueblo, al servicio directo de su formación y de su empoderamiento como un agente activo de transformaciones sociales casi siempre hostiles a poderes de Estado liberales, neoliberales o liberalmente populistas.*³⁹

Por su parte, los BB.PP. se plantean la superación de los modelos de gestión pública (estatal) y privada, apuntando a lo público no estatal como una gestión social ligada a organizaciones populares, con autonomía en lo político, organizativo, académico y pedagógico: “*creemos que el Estado tiene que financiar, facilitar con normativas y recursos estos emprendimientos que salen de la comunidad. Es decir, en ese punto no tenemos una visión esencialista con rechazo al estatismo, para nada.*”⁴⁰

Incluso ven su lucha como un proceso en el que “arrancarle” al Estado recursos para la autogestión:

*“Creemos que es el Estado quien debe dar respuesta a nuestras necesidades y demandas, por ese motivo disputamos la definición de procesos y es ante quien reclamamos en las calles los recursos que nosotrxs vamos a autogestionar. Apostamos a organizarnos para la gestión de los recursos que nos corresponden porque somos y queremos ser alternativa al sistema hegemónico dominante.”*⁴¹

Estos planteos y prácticas discrepan, como ya indicamos, de aquellxs que cuestionan las experiencias de educación fuera del Estado por considerar que transfieren a la sociedad civil lo que

³⁸ Freire, Paulo *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 2005.

³⁹ Rodrigues Brandão, Carlos *La educación popular de ayer y de hoy*. Bs. As. Biblos, 2017. P. 129.

⁴⁰ Coordinador CEIP, entrevista cit. en Burgos *et al.*, *op. cit.*, p. 1698.

⁴¹ Documento Político “La Territorial” (2017), Buenos Aires, mimeo. P. 11.

debiera ser obligación de aquel, cuestionando las experiencias que se ubican fuera del Estado pero le reclaman financiamiento a este, como vimos con Follari. Nos parece interesante rescatar que los BB.PP. disputan recursos para “administrar” a su criterio (autogestión) en lo concerniente a la formación de quienes educan y a los contenidos que se ponen en juego en ese espacio. Y, especialmente, a cómo se busca crear y recrear conocimiento. Ese punto, particularmente, es uno de los que más amplían la frontera de lo estatal.

La era kirchnerista planteó una discusión sobre el Estado y un despliegue de políticas sociales que alentaron a algunos intelectuales de renombre a sostener:

Una cosa que hemos aprendido en los últimos años es que (...) el Estado no está necesariamente del lado malo de la historia. Esa mitología liberal según la cual el Estado encarna las peores acechanzas de autoritarismo (...) va quedando un tanto anticuada en un país en el que venimos verificando que muchas veces el Estado, lejos de ser una amenaza para nuestras libertades, es una condición para ellas.⁴²

También recurriendo a Gramsci, Rinesi sostiene que el Estado no es ni “bueno” ni “malo” (postura cercana a la de Follari) para reafirmar la necesidad de fortalecerlo y alentar un movimiento de retorno de las experiencias sociales al mismo. Una afirmación de tales características pierde sentido con la situación actual de un Estado con formato neoliberal y represivo que recuerda al del menemismo, la última dictadura y la “Fusiladora”, pero renovado con su articulación al capitalismo global. El mismo Rinesi es conciente de esta situación, pero solo contempla una salida dentro del Estado existente:

Todas estas cosas pudieron pensarse, y se pensaron mucho, en la Argentina, [...] bajo el muy fuerte estímulo de un Gobierno del Estado nacional que no sólo sostuvo una retórica de la inclusión y los derechos [...] sino que acompañó esa retórica con una cantidad de líneas de política tendientes a hacer efectiva esa inclusión y a garantizar esos derechos. Hoy las cosas han cambiado, y eso nos exige redoblar nuestro esfuerzo militante, pero también nuestro esfuerzo conceptual. Se trata de pensar el lugar del Estado en la garantía de un derecho que los propios gobernantes de ese Estado no demuestran representarse como tal.⁴³

Sin embargo, otras posiciones críticas no se presentan tan esquemáticamente estadólatras: Hugo Aboites entiende que la responsabilidad de la sociedad para con sus miembros se viene trasladando a los organismos y empresas privadas quienes impulsan la reducción de lo público a lo privado-mercantil, limitándolo a lo estatal en sintonía con esta privatización y dejando de lado a otra dimensión de lo público constituido por actores sociales, prácticas y teorías, dimensión que se

⁴² Rinesi, Eduardo *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?* Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación (IEC), CONADU, CTA, 2012. Pp. 8-9.

⁴³ Rinesi, Eduardo “La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad”. En: BRENNER, G. y GALLI, G. (comps.) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Editorial La Crujía, Stella y Fundación La Salle Argentina, 2016. P. 31.

presenta antagónica del modelo privatista y excluyente⁴⁴. Por su parte, Silvia Vázquez y Susana Di Pietro retoman a Nicos Poulantzas para sostener la idea de construcción de otro Estado a partir de la lucha por el Estado existente⁴⁵. Michi repasa estos debates y concluye:

En nuestro área de interés defender la escuela pública implica una renovada preocupación por el acceso y la permanencia de las clases populares en ella. Interpelar o denunciar a quienes, a través del discurso o de prácticas “alternativas” se retiran de la arena política con horizonte en lo estatal, nos parece una estrategia. Coincidimos con Vázquez y Di Pietro, en que esta defensa no puede eludir la preocupación por el sentido político de esa escuela pública⁴⁶.

Por su parte, Carlos Cullen plantea la necesidad de resignificar lo público a partir de reinventar la política frente al pensamiento único de la globalización. Señala que el espacio público “moderno” parte de una reducción de lo público a lo racional, marcando una doble distancia: entre lo político y lo social y entre el deber y el deseo, y postula la necesidad de un espacio público intercultural entendido ya no como el sometimiento a las mismas reglas y principios por parte de sujetos supuestamente ya constituidos sino como una “relación sin relación” que se dispone a cooperar razonablemente para el “cuidado de sí mismo”, apostando a una responsabilidad que se origina en la vulnerabilidad y la interpelación del Otro en la vulnerabilidad misma⁴⁷.

Finalmente, retomando a Alain Badiou, Myriam Feldfeber⁴⁸ plantea recuperar la educación como un acto político que construye espacios, tiempos y horizontes; el filósofo francés propone inventar nuevos trayectos, construir otros espacios públicos. Y agrega Feldfeber: “*Es a través de la educación donde construimos horizontes y sentidos alternativos a los que la lógica del capital busca imponer. Es la educación la apuesta al presente y al futuro de otros mundos posibles donde “quepan todos los mundos”*”⁴⁹. Esta apuesta por la política y la educación como derecho, que el Estado supo enarbolar en otro tiempo, cobró nuevo impulso en el *aquí y ahora* de las organizaciones sociales que (re)crean lo público en su lucha por el derecho a la educación.

Para ir cerrando esta sección, también debemos remitirnos a un análisis del marco normativo de la educación en las últimas décadas que atañen a los movimientos sociales, las experiencias de BB.PP. y lxs autorxs que venimos visitando sobre el debate de lo público estatal y no estatal.

⁴⁴ Aboites, Hugo “Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación”. En: Pablo Gentili *et al.* (comp.) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homos Sapiens ediciones, CLACSO, 2009. P. 68.

⁴⁵ Vázquez y Di Pietro, cit. en Michi, 2010, *op. cit.* Pp. 83-84.

⁴⁶ Michi, 2010, *op. cit.* Pp. 83-84.

⁴⁷ Cullen, Carlos “La construcción de un espacio público como alternativa a la violencia social en el contexto de la globalización”. En: *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo: ¿existe un espacio público no estatal?*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 27-46, 2009 [2003]. Pp. 29-30, 35 y 43-44.

⁴⁸ Feldfeber, Myriam “Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en Argentina”. En: *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo: ¿existe un espacio público no estatal?*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 107-127, 2009 [2003].

Feldfeber, Myriam “La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas”. En: *Revista Educação e Filosofia*, Universidad Federal de Uberlândia, V. 28, N. 1 ESP, 2014.

⁴⁹ Feldfeber, 2014, *op. cit.* P. 150.

Podemos realizar un balance en el plano educativo argentino hasta la transición democrática haciendo propias palabras de Feldfeber:

La educación pública en la Argentina constituyó un elemento de ascenso social para determinados sectores de la población, al tiempo que impuso un modelo homogéneo de escolarización centralizado desde el Estado. La escuela pública no cumplió con sus promesas de igualdad, pero constituyó –y lo sigue haciendo– uno de los espacios que puede garantizar el derecho a la educación como derecho de ciudadanía⁵⁰.

Montándose sobre las críticas al sistema educativo existente y la retórica de un Estado eficiente, el menemismo logró imponer la Ley Federal de Educación menemista (1993). Esta ley ubicó a la educación en su conjunto como de carácter público, distinguiendo dos tipos de gestiones: estatal y privada. Esto daba la apariencia de un sentido integral del sistema educativo en el marco de la desestructuración del mismo mediante la Ley de Transferencia (1991), a la par que favorecía el financiamiento de la educación privada. La implementación de esta reorganización del sistema educativo argentino trasladó la responsabilidad a las jurisdicciones a la par que recentralizó mecanismos de control en manos del gobierno nacional; profundizó las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación del sistema; agudizó los irresueltos problemas del federalismo; deslegitimó el saber de los docentes frente al saber de los expertos y colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos⁵¹.

Esta política fomentó el discurso de la autonomía entendida como gestión eficiente de la educación para una sociedad en clave de mercado y empresas que requiere de un Estado también eficiente⁵². Esta terrorífica fantasía se prolongó con ligeros cambios de vestuario durante la administración aliancista. Sin embargo, la crisis de los gobiernos latinoamericanos neoliberales dio paso en la primera década de la presente centuria a un esfuerzo normativo tendiente a paliar las consecuencias negativas de la reforma educativa de los noventa y reelaborar leyes generales sobre educación⁵³. En Argentina esta tendencia se despliega con el kirchnerismo y la promulgación de un paquete legislativo⁵⁴ que inicia un proceso cuyo clímax fue la derogación de la LFE y su reemplazo por la Ley de Educación Nacional (2006). En esta nueva ley se caracteriza a la educación como bien público y como derecho social, reforzando su carácter nacional –ausente en la LFE– y extendiendo

⁵⁰ Feldfeber, 2009 [2003], *op. cit.* P. 124.

⁵¹ Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ’90, contradicciones y tendencias de nuevo signo”. En: *Revista Educação&Sociedade*, vol. 32 n. 115, Campinas, San Pablo: CEDES, abril/junio de 2011. P. 343.

⁵² Feldfeber, Myriam “Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos”. En: Myriam Feldfeber (comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*, Buenos Aires: Aique, FFyL-UBA, 2009. Pp. 37-39.

⁵³ Saforcada, Fernanda y Vassiliades, Alejandro “Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur”. En *Revista Educação&Sociedade*, vol. 32 n. 115, Campinas, San Pablo: CEDES, abril/junio de 2011. Pp. 300-301.

Sader, *op. cit.* Pp. 85-90.

⁵⁴ Se trata de las siguientes leyes: Ley de Garantía del Salario Docente (25.864/2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (25.919/2004), Ley de Educación Técnico Profesional (26.058/2005), Ley de Financiamiento Educativo (26.075/2005), Ley Nacional de Educación Sexual Integral (26.150/2006) y, finalmente, Ley de Educación Nacional (26.206/2006)

la obligatoriedad al nivel secundario. Procurando romper con la concepción binaria Estado/empresas privadas, la LEN mantiene como en la LFE el carácter público de la educación pero ampliando los tipos de gestiones: a la *estatal* y la *privada* se suman la *cooperativa* y la *social*: 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. (Ley 26.206. Art. N° 4)

El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación. (Ley 26.206. Art. N° 14)

Sin embargo, las nuevas modalidades de gestión no fueron objeto de efectiva implementación. Para el caso de varias de las experiencias de BB.PP., es la última modalidad de gestión la que más se aproxima a su propuesta político-pedagógica y organizativa, además de su trayectoria, aunque esta nueva legislación no modificó ni su reconocimiento, ni los recursos que recibe, entre otras cuestiones.

La política kirchnerista en materia educativa no se agotó allí. Hubo una importante articulación entre políticas sociales y educativas, cuya máxima expresión es la Asignación Universal por Hijo con el requisito de efectivo cumplimiento de la escolaridad y los controles de salud y la implementación del plan FINES, estableciendo controles, seguimientos y contraprestaciones que se alejan de la idea de derechos universales, produciendo un corrimiento hacia una relación de tutela y estigmatización que se aproxima a la lógica de asistencialismo neoliberal⁵⁵.

El cambio de siglo, como ya indicamos, significó para algunos países latinoamericanos –Argentina incluida– un notorio avance en materia de cobertura educativa. Pero los problemas de las diferencias de calidad entre establecimientos y de integración de grupos sociales dificultan fijar un límite entre desigualdad y exclusión, pese a los esfuerzos de los programas estatales de inclusión. Para Gabriel Kessler es difícil responder a esto ya que no es sólo un criterio técnico sino que remite a la discusión política respecto a la ciudadanía y aquellas garantías que deberían estar aseguradas para todos⁵⁶.

⁵⁵ Feldfeber y Gluz, *op. cit.* P. 352. También: Levy, *op. cit.*, Pp. 118 y 100-101.

⁵⁶ Kessler, Gabriel “Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?”. En: *Laboratorio Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, N° 24, Ediciones Suárez, Mar del Plata, 2010.

El fin de la etapa kirchnerista implicó, entre otras cosas, una serie de cambios para la educación. No se trata meramente de una “restauración” neoliberal sino también de una “reconversión” neoconservadora bajo el manto normativo vigente y una tendencia gerencial mundial siguiendo las líneas de la Nueva Gestión Pública, los *think tanks*, los informes PISA y las recomendaciones de la OCDE y el Banco Mundial⁵⁷, cuya caracterización escapa a este trabajo. Pero nos interesaba destacar cómo fue evolucionando la situación educativa en lo normativo desde los '90, alentando así distintas posiciones en el debate respecto a lo público estatal (bajo sus formas cambiantes), público no estatal (social) y público privado (empresarial).

VII. Conclusiones

Comenzamos este trabajo recuperando la pregunta acerca de la existencia de un espacio público no estatal. Para responderla realizamos un recorrido histórico por el marco normativo en educación y reflexionamos junto a M. Silvia Serra respecto a si una organización puede hacerse cargo de ciertas funciones propias del Estado. Entendemos que la experiencia de los BB.PP. nos permite delinear algunas respuestas -que sabemos tentativas y precarias- en torno a ese eje problemático. Podemos hacer este ejercicio porque hace poco más de 15 años que este tipo de experiencias irrumpieron en el espacio público y hoy son más de 100 (según el relevamiento del GEMSEP).

Al pensarlas desde los planteos de Norma Michi encontramos que siguen las huellas de experiencias educativas de cogestión o autónomas, tradiciones con muchas décadas en nuestro país y en toda América Latina. Los BB.PP. que abordamos están lejos de ser escuelas públicas con una concepción mercantil-empresarial de corte academicista y bancario, a tono con la derogada ley menemista y la renovada voluntad privatista del actual gobierno nacional. Su opción por una educación popular transformadora es un límite político pedagógico a dicha concepción.

Entendemos que los BB.PP. amplían la frontera de lo público a partir, por ejemplo, de sus asambleas y la autogestión, donde hacen común no sólo los temas del BP, si no también aquellas problemáticas de sus territorios. Por otra parte, disputan recursos al Estado (materiales como el salario y simbólicos como la titulación) para, a partir de ellos, generar sus propias experiencias educativas que no se ciñen al modelo propuesto desde y por el Estado. Además, generan instancias formativas tanto explícitas (talleres, encuentros, entre otros) para sus docentes, como no explícitas (plenarios, la propia práctica, movilizaciones, etc.) que permiten extender los sentidos de la formación docente y particularmente la de jóvenes y adultos.

Finalmente, los BB.PP. cumplen un rol frente a las políticas que están privatizando la educación, entendiendo a estas no solo en el sentido literal del arancelamiento sino que:

⁵⁷ Verger, Antoni y Normand, Romuald “Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativo global”. En: *Educação & Sociedade*, V.36 N° 132 (p. 599-622), Campinas: CEDES, 2015.

“los servicios públicos son cada vez más objeto de inversiones y ganancias, expandiendo negocios que operan en el marco de una estructura política global y multilateral que privilegia directa e indirectamente las soluciones privadas a problemas públicos”⁵⁸

En consecuencia, la intromisión del capital y la lógica de mercado penetra también en el conocimiento validado, en lo que se aprende, en el para qué se aprende y en cómo se produce conocimiento en las escuelas, profesorado y universidades. De ahí que los BB.PP. vienen hace más de una década no sólo poniendo en debate el rol hegemónico del Estado en la validación de los conocimientos, sino que también están interviniendo sobre la producción de conocimiento como un elemento central del proceso productivo capitalista.

Vemos espacios que, con tensiones, avances y retrocesos van prefigurando otra educación posible, sin desconocer ni retirarse del debate ni de la lucha por la defensa de la educación pública. Constantemente reafirman su derecho a una autonomía en lo político, organizativo, académico y pedagógico que contribuya a una educación anticapitalista (y en algunos casos feminista y antipatriarcal).

A la hora de pensar sobre su autonomía, nos resulta potente retomar a Ana Dinerstein que aborda la cuestión de la autonomía y los movimientos sociales diciendo que:

Enfrentados –al igual que los movimientos aquí explorados– a la pregunta de si la autonomía es ‘posible’ o no, la rechazamos, prefiriendo explicar la autonomía como ‘una aspiración (im)posible’, es decir, como una práctica (oprimida o soñada) que soporta en su interior la tensión dada entre la posibilidad de construir realidades alternativas a la capitalista (nuevas o ancestrales) y el riesgo de ser apropiadas y convertidas en un instrumento de la descentralización neoliberal⁵⁹.

Una última cuestión que queremos destacar es que los BB.PP. plantean la superación de los modelos de gestión pública (estatal) y privada, apuntando a lo público no estatal como una gestión social ligada a organizaciones populares⁶⁰ y, también, a la lucha colectiva en instancias que ellos mismos crean y recrean como, por ejemplo, la Coordinadora de Bachilleratos Populares en lucha.

Las políticas neoliberales impulsaron al Estado Nacional en los últimos años a retirarse de territorios y a desconocer sus funciones de protección social, habilitando a los “privados” (especialmente las empresas) para ocupar esos espacios. Entonces, la disputa que desde los movimientos sociales se impulsa para garantizar el efectivo cumplimiento de derechos se vuelve crucial.

La potencialidad de las experiencias de los BB.PP. es notable dado que enfrentan, en simultáneo, la creciente privatización de la educación en ciernes, el abordaje de la educación de jóvenes y adultxs

⁵⁸ Ball, 2014, cit. en Feldfeber, Myriam; Puiggros, Adriana; Robertson, Susan y Duhalde, Miguel. *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: CTERA, 2018.

⁵⁹ Dinerstein, Ana Cecilia “Autonomía y esperanza: la nueva gramática de la emancipación social” en A. C. Dinerstein (ed.), *Movimientos Sociales y autonomía colectiva: La política de la esperanza en América Latina*. Claves del Siglo XXI, vol. 13, pp. 149-173. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2013. P. 150.

⁶⁰ Cuyo marco legal es la Ley Nacional de Educación 26.206 en sus artículos N° 4 y 14, donde plantea la gestión social.

como un problema de “exclusión/inclusión” que lxs convierte en asistidxs (sujetos a contraprestación), las dinámicas propias de los aparatos ideológicos del Estado burgués y las consecuencias de las políticas neoliberales/neoconservadoras avasallando derechos colectivos. Resultan, así, una creativa plataforma desde donde pensar y enfrentar los desafíos de la educación pública en vísperas de la tercera década del siglo XXI, recuperando la política como creación de la que hablara Alain Badiou⁶¹.

⁶¹ Badiou, Alain *¿Se puede pensar la política?* Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.