

Lo público y lo privado en educación: un recorrido por las percepciones de los sindicatos docentes sobre los Bachilleratos Populares de jóvenes y adultos¹

Eje problemático: Estado. Instituciones. Actores

Mariel Karolinski – IICE/FFyL/UBA marielkarolinski@yahoo.com.ar

Introducción

El trabajo se propone avanzar en una primera indagación acerca de las percepciones que los sindicatos docentes expresan sobre la experiencia político-pedagógica de los Bachilleratos Populares de jóvenes y adultos (en adelante, BP). Más específicamente, profundizar en las discusiones en torno al reconocimiento estatal de los últimos como escuelas de gestión social.

Nos planteamos este abordaje en el marco más amplio del debate respecto de la dicotomía público-privado en educación, que –creemos– merece ser revisada a la luz de las experiencias gestadas desde organizaciones y movimientos sociales, en tanto interpelan los modos en que estas categorías fueron históricamente delimitadas.

Desde aquí es que tomamos como interrogante-guía para el debate entre los actores si la experiencia de los BP promueve una ampliación del sentido de lo público, incorporando las demandas y necesidades de los de los sectores populares, o si, por el contrario, se trata de una iniciativa que contribuye a la multiplicación de intereses particulares, reproduciendo la lógica privatista en materia educativa.

Recuperaremos, entonces, las perspectivas de los actores involucrados – miembros de algunos BP, de ADEMYS y de UTE– para reconstruir las disputas que despliegan en el espacio público y/o las instancias de articulación que intentan desarrollar. Con este fin, ahondaremos en los posicionamientos que cada colectivo asume respecto de lo público y lo privado en educación, haciendo foco en los principales ejes problemáticos: el financiamiento, el currículum, la selección y contratación docente y la evaluación de los BP, con el fin de contribuir a un análisis crítico que habilite nuevas posibilidades a explorar.

La sistematización de los posicionamientos en debate se basa, por un lado, en el relevamiento documental y de material de divulgación producidos por los diversos

¹ Este trabajo se enmarca en una de las líneas de investigación del Proyecto de Investigación UBACyT F112 “Los modos de construcción de la política pública en el campo educativo: regulación estatal, actores y procesos en el caso argentino” bajo la dirección de la Lic. Myriam Feldfeber. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, dentro de la programación científica 2008-2010.

colectivos. Por el otro, en la realización de entrevistas en profundidad tanto a docentes de BP y/o militantes de las organizaciones que los impulsan, como así también a informantes clave de los sindicatos.

La redefinición de la dicotomía público-privado en educación. Sentidos asociados a la “gestión social”.

La dicotomía público-privado en materia educativa hunde sus raíces hacia finales del siglo XIX, a partir de la sanción de la Ley 1420, y de la consecuente organización y regulación de los sistemas de instrucción pública, obligatorios, gratuitos y laicos. De este modo, la educación se convierte en función de Estado; lo público se asocia a lo estatal -en tanto educación común-, mientras que la Iglesia y los particulares, constituyen el ámbito de lo privado. Este modelo que dominó la historia educacional de nuestro país, fue profundamente resignificado en la década del noventa, en el marco de las modificaciones en el rol del Estado producto de la hegemonía neoliberal. En el campo educativo, estas transformaciones se cristalizan en la sanción de la Ley Federal de Educación (1993), que establece un desplazamiento por el cual toda la educación es pública, lo que la distingue es un tema de gestión -estatal o privada-. En consecuencia, se produce una ampliación del sentido histórico atribuido al concepto de lo público, que no puede entenderse sólo como un problema semántico, sino como el reconocimiento del sector privado a participar en igualdad de derechos del presupuesto educativo. Esta resignificación cobra sentido en función de un modelo, anclado en la retórica empresarial, que asimila todo lo negativo con el ámbito estatal y lo positivo con el ámbito social (Feldfeber, 2003).

La Ley de Educación Nacional (2006), si bien conserva el supuesto de que toda la educación es pública, incorpora dos nuevos modos de gestión: cooperativa y social, tal como se indica a continuación:

ARTÍCULO 13.- *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.*

ARTÍCULO 14.- *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.*

Sin embargo, la LEN no avanza en determinar el tipo de inserción institucional que tendrán estas nuevas modalidades de gestión. Sólo establece en su ART. 140 que el Consejo Federal de Educación (CFE), en tanto organismo interjurisdiccional cuya función consiste en ser el ámbito de concertación y acuerdo en vistas a la articulación del Sistema Educativo Nacional, será el encargado de acordar los criterios generales y comunes para orientar y encuadrar legalmente a las escuelas de gestión cooperativa y social.

En este marco, la indefinición de la normativa habilita la disputa entre los actores e instituciones involucrados, tanto respecto del modo en que cada jurisdicción avanzará en su reglamentación, como de las experiencias que serán incluidas en cada modelo de gestión. En el caso específico de la gestión social, las discusiones giran en torno al sentido que cada colectivo le atribuye a tal denominación, dando cuenta de diversas lógicas políticas y de acción subyacentes.

No obstante, el reconocimiento legislativo de las “escuelas públicas de gestión social” (en adelante, EGS) no resulta absolutamente novedoso, sino que tiene como correlato la Ley General de Educación de la Provincia de Río Negro (Nº 2444), del año 2007. Allí, se ubica a estas escuelas en el marco de la educación de gestión privada, y se las identifica como instituciones educativas pedidas por la propia comunidad; con modelos de gestión donde toda la comunidad escolar esté presente; gratuitas; dirigidas a dar oportunidades a los sectores menos favorecidos; no discriminatorias por arancel, religión, capacidad intelectual o económica, origen, sector social; y con un sistema propio y participativo de elección del personal. Este proceso de reconocimiento fue liderado por la Fundación Gente Nueva (FGN), una de las organizaciones que en el 2006 habían impulsado la creación del Consejo Federal de Escuelas Públicas de Gestión Social de la República Argentina. Su objetivo es articular a la mayor cantidad de instituciones educativas de gestión social y petitionar ante las autoridades nacionales, provinciales y locales su reconocimiento, tratamiento y financiamiento como escuelas públicas, no estatales, de gestión social. La preocupación de estos colectivos es el reconocimiento de instituciones que tienen como destinatarios a los sectores más vulnerables de la población, aunque sin asumir una postura crítica respecto del orden social capitalista, ni una lucha contra sus formas de dominación. De este modo, podemos enmarcar el posicionamiento de quienes impulsaron las experiencias rionegrinas como parte de lo que Bresser Pereyra y Cunill Grau (1998) definen como “espacio público no estatal”, es decir, organizaciones o formas de control, que son

públicas por estar volcadas al interés general pero no estatales por no pertenecer a su aparato o estar ligadas a los agentes políticos tradicionales. Entre los beneficios que conllevan, identifican: la pluralización de la oferta para la calidad y la eficiencia, “*la vocación de servicio y la solidaridad que tiende a aflorar en los entes no mercantiles*” (Bresser Pereyra y Cunill Grau: 45); la flexibilización y desburocratización de la gestión, adaptándose mejor a las necesidades de población que atiende y, a su vez, desarrollando un tipo de gestión no jerarquizada; y finalmente, un carácter autónomo que les permite a sus integrantes asumir mayores dosis de poder, por lo que tienden a ser más responsables.

Esta perspectiva de la “gestión social” resulta divergente respecto de la que reivindican diversos movimientos populares, entre los que se encuentran aquellos que impulsan los BP. En este caso, la categoría es asumida en el marco de la lucha y redefinida en los términos de una “escuela pública popular”:

“...existe una figura que se llama escuela de gestión social, que es una pelea que estamos llevando para que se instale acá. Sabemos que es una pelea de mediano a largo plazo, pero que vale la pena. Escuela de gestión social básicamente responde a la idea de Moacir Gadotti de “escuela pública y popular”. ¿Cómo se da esta diada pública y popular? Es pública porque la banca el Estado desde lo material y lo económico, en salarios, edificios e insumos; y es popular porque la maneja en términos pedagógicos, en términos políticos y de organización, las organizaciones sociales de la sociedad civil.” (Entrevista a docente de un BP y militante de la organización).²

Entonces, la categoría de “gestión social” abre una tensión entre posturas más ligadas a una “*racionalidad discursiva que apela a la participación y al fortalecimiento y ‘empoderamiento’ de la sociedad civil*” (Feldfeber, 2006: 56), y otras vinculadas con organizaciones y movimientos sociales que la reconocen como una oportunidad de avance de los sectores populares en el campo de la política educacional³. Como propone Follari, se trata de definir “... *si las dosis de poder que se resta al Estado son*

2 Las referencias a Moacir Gadotti serán retomadas y profundizadas más adelante.

3 Esta diferencia se enmarca en la distinción establecida por diversos autores entre las ONGs y los movimientos sociales. Tal como propone Gluz: “*Esta mirada permitió crear distancias del uso del concepto de movimiento social que desde la perspectiva neoliberal tiende a desvincular la organización de la sociedad civil de la dimensión económico social y política, al integrar por ejemplo, aquellas ONGs que aunque articulan nuevas identidades no llevan adelante una lucha política contra los procesos de dominación social* (atributo característico de los movimientos sociales, Leher, 2000). *Se trataría en todo caso, de tendencias antiestatistas que pretenden evitar la intervención burocrática del Estado en lo social para fomentar la participación de estas organizaciones en la implementación autoorganizada de políticas focalizadas compensatorias. El eje de su accionar sería erradicar el Estado y no la dominación.* (Follari, 2003)” (Gluz, 2007).

reabsorbidas por los sectores más desposeídos de la sociedad, o por el contrario son entregadas a aquellos más privilegiados” (Follari, 2003: 64)

Ahora bien, en tanto la implantación de la retórica neoliberal implicó una asimilación discursiva entre lo público no estatal y lo público de gestión privada, “y, *en consecuencia, se asoció más a la idea de mercado en términos de competencia y responsabilidad individual por los resultados que a un espacio de construcción en términos de los nuevos movimientos sociales” (Feldfeber, 2003: 120)*, el reconocimiento de los BP como “escuelas de gestión social” los enmarca en la disputa respecto de lo que tal categoría expresa y del modo en que se cristaliza en la normativa. Es decir, si se trata de un avance efectivo en la lucha contra los modos de dominación simbólica y material, o si se subsume a las especificidades definidas por otras experiencias poco afines a los principios ideológicos que guían la propuesta de los BP. De aquí que consideramos sugerentes los planteos que propone Claudia Korol:

“... por un lado, puede ser habilitante para que los movimientos tengan reconocimiento, pero por otro lado, se va del marco o se puede ir del marco de lo que es la educación pública, que es algo por lo que hemos ido batallando todo este tiempo. Entonces ahí se generan contradicciones importantes y de la figura que prevalezca finalmente no es diferente lo que salga.” (Debate convocado por el equipo de educación popular “Pañuelos en Rebeldía”, Abril 2008).

Para profundizar estas discusiones, resulta imperioso identificar las particularidades de la propuesta político-educativa de los BP.

¿Qué son los Bachilleratos Populares?

Los BP constituyen un proyecto político-pedagógico autogestivo que se propone hacer efectivo el acceso a la educación de la población joven y adulta, ante un escenario signado por el impacto excluyente de las políticas neoliberales. De este modo, instalan un proceso que pone en tensión y a la vez cuestiona el rol del Estado como garante del derecho educativo, la función social de la escuela, el diseño de los espacios pedagógicos y su propia gramática escolar. De aquí que la propia escuela es considerada *como* una organización social que a su vez se impulsa *en y desde* el marco de otras más amplias (empresas recuperadas, movimientos sociales, organizaciones territoriales, sindicatos) (Elisalde, 2006).

Estas experiencias implementan formas de gestión horizontales, no sólo entre el equipo docente -que no tiene dirección sino, sólo en algunos casos, una coordinación

rotativa- sino también con los estudiantes en espacios de decisión asamblearios. Los docentes son elegidos desde la propia escuela y el plan curricular es asumido desde la normativa, aunque reelaborado según los criterios pedagógicos y políticos asumidos desde la propuesta del bachillerato.

En la actualidad, hay más de una veintena de BP que funcionan tanto en Ciudad como en Provincia de Buenos Aires⁴. Si bien existen posicionamientos políticos divergentes entre las organizaciones que los impulsan, todas ellas se reúnen en un plenario de coordinación mensual, desde donde establecen los acuerdos básicos para la organización y la lucha.

Anclados en la perspectiva de la educación popular freiriana, destacan la politicidad de la práctica educativa y proponen la formación de sujetos críticos y autónomos, profundamente vinculados con la realidad social y colectiva en la que están inmersos. Desde allí, rescatan la valorización de los saberes populares y promueven la resignificación del vínculo entre docentes y estudiantes, tomando el diálogo y la apropiación de la palabra como ejes.

Sin embargo, a diferencia de las tradiciones originarias de la educación popular, critican las posiciones más extremas del autonomismo para recuperar el carácter contradictorio del Estado como instancia de lucha política. (Gluz y Saforcada, 2007). Definido por su carácter clasista y legitimador de las relaciones sociales del capital, pugnan por “arrancarle reivindicaciones” que luego puedan ser resignificadas y autogestionadas por la organización popular. Coinciden con Thwaytes Rey en tanto *“luchar en y contra el Estado, al mismo tiempo, es luchar por clausurar sus instancias represivas y ampliar lo que tiene de socialidad colectiva”* (2004: 80). Así se evidencia en la siguiente cita:

“... 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. Pero sí sabemos que las

⁴ En Ciudad de Buenos Aires: Bachillerato Popular Impa; Bachillerato Popular Maderera Córdoba; Bachillerato Popular Villa 21/24; Bachillerato Popular Chilavert; Bachillerato de Jóvenes y Adultos La Dignidad; Bachillerato Popular Miguelito Pepe; Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Paulo Freire; Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Darío Santillán; Bachillerato Popular Barracas al Norte; Escuela Libre de Constitución; Bachillerato Popular Tierra y Libertad; Bachillerato popular Barracas al Sur; y en Provincia de Buenos Aires: Bachillerato Popular Simón Rodríguez; Bachillerato Popular 19 de Diciembre; Bachillerato Centro Cultural de los Trabajadores; Bachillerato Las Dos Palmeras; Bachillerato Popular Arbolito; Bachillerato Popular Roca Negra; Bachillerato Popular Tierra y Libertad; Bachillerato Popular Bartolina Sisa; Bachillerato Popular Darío Santillán-Luján; Bachillerato Popular Ñanderoga; Bachillerato Popular Bajo Flores; Bachillerato Popular Villa Crespo; Bachillerato Popular América Libre.

políticas públicas hoy no favorecen para nada a los movimientos sociales” (Entrevista a coordinador CEIP).

Esta concepción del Estado se expresa concretamente en la reivindicación del bachillerato como “escuela de gestión social”, entendida –tal como la definimos anteriormente– como una escuela pública y popular porque se solventa económicamente por el financiamiento estatal, mientras que los aspectos organizativos, políticos y pedagógicos son manejados de manera autónoma por la organización social.

Si bien en la actualidad los BP reconocidos funcionan bajo la órbita de la educación de gestión privada y de planeamiento educativo⁵, la puja es por avanzar en la creación de estructuras organizativas particulares que reconozcan su especificidad. Pero cabe destacar que para los BP esta propuesta no tiende a la alternativización de la educación pública estatal. Por el contrario expresan:

“nosotros somos defensores de la escuela pública y somos luchadores para que esa escuela pública se transforme en una escuela pública popular. En el marco de un Estado garante de la reproducción del capital, de la reproducción de una lógica totalmente injusta, peleamos por avanzar en la lucha, por arrancar lo que se pueda con la lucha. En otro estado, los BP no tendrían sentido porque toda la educación pública sería popular.” (Docente de un BP e integrante de la CEIP. Debate Inédito Viable, junio 2008)

En este sentido, tal como propusimos en trabajos anteriores (Burgos, Gluz, Karolinski, 2008a y 2008b), la opción por la gestión social implica el reconocimiento de su particularidad, ligada a la formación política, a la lucha contra la opresión social y la transformación de la matriz liberal de la escuela pública moderna tradicional que ha beneficiado al capital. Esto representa un modo de avanzar sobre las fisuras del Estado: presionarlo como instancia de redistribución social, para ampliar sus brechas de modo de garantizar los recursos para el desarrollo de un proyecto que consideran más próximo al bien común por su arraigo en los reclamos de sectores sociales excluidos. Coinciden así en *“...caminar permanentemente en esa tortuosa contradicción de luchar contra el Estado para eliminarlo como instancia de desigualdad y opresión, a la vez que se lucha*

5 A partir del 1ro de Noviembre de 2007 la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires expide el primer reconocimiento dentro del marco del sistema formal de enseñanza para escuelas de organizaciones sociales. Habilita el funcionamiento de los Bachilleratos Populares de esa jurisdicción a través de la resolución nro. 3948/07 que los incorpora como instituciones de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP). Los mismos, no son registrados como escuela de Gestión Social sino como “Bachilleratos Populares”. En la Ciudad de Buenos Aires, se reconocen BP en Marzo de 2008 por medio de la resolución 669/08, donde se define que deben inscribirse obligatoriamente en el Registro de Bachilleratos Populares (RBP) como servicio educativo de Gestión Social en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento Educativo dependiente de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica, creado para tal fin.

por ganar territorios en el Estado, que sirvan para avanzar en las conquistas populares.” (Thwaites Rey, 2004: 84)

El posicionamiento respecto del Estado se cristaliza, a la vez, en la estrategia de lucha adoptada, en la medida en que deciden crear y sostener las escuelas en funcionamiento, pese a las dificultades que la imposición de la normativa produce.

“Siempre es mejor pelear este tipo de cosas con las acciones ya en movimiento que esperar, sino te fragmentan, te debilitan mucho y te desgastan. La escuela tiene que seguir avanzando, manejando bien la economía de las fuerzas y los tiempos, no quedándonos, no acogotándonos; pero tiene que seguir avanzando el bachillerato y pelearlo desde las prácticas.” (Entrevista a docente de un BP y militante de la organización)

Desde allí, además, reclaman por las reivindicaciones aún no consideradas desde la órbita estatal: el reconocimiento de todos los BP; el reconocimiento de los educadores populares con iguales derechos que el conjunto de los trabajadores de la educación; el financiamiento Integral para todos los BP –que el Estado asegure la infraestructura; el material mobiliario y didáctico; las viandas; el seguro escolar; el boleto estudiantil–; el otorgamiento de becas que representen una ayuda real para los Estudiantes de la Ciudad y la Provincia de Bs. As (“Carta de los Bachilleratos” al Ministro de Educación de la Nación, de la ciudad y de la provincia de Bs. As. Emitida el 22 de Julio de 2008).

Miradas sindicales sobre los BP. Disputas, conflictos y articulaciones.

La recuperación de las percepciones de los sindicatos docentes sobre los BP se fundamenta en dos aspectos: por un lado, en que éstos representan el referente histórico obligado en relación con las experiencias de lucha en nuestro país por el derecho a la educación. Por el otro, en tanto uno de los principales reclamos desde los BP postula el reconocimiento de los educadores populares con iguales derechos que el conjunto de los trabajadores de la educación. De aquí que nos interesa reconstruir cuáles son las disputas que estos colectivos despliegan en el espacio público, como así también las instancias de articulación que intentan desarrollar.⁶

En este trabajo recuperamos las voces de dos de los sindicatos que han avanzado en la discusión respecto de los BP: la Asociación de Maestros de nivel Medio y Superior (Ademys) y la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), nucleada en la

⁶ De hecho, algunos docentes de ciertos BP ya han avanzado en la afiliación sindical: *“Buena nosotros formamos parte del gremio. Nosotros tenemos compañeros que están afiliados a SUTEBA y en UTE. Para nosotros el gremio y el tema de la sindicalización es una definición política de nuestra organización.”*(Entrevista Elisalde, 2008)

Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA); ambos con actuación en la Ciudad de Buenos Aires⁷.

Si bien ambos sindicatos reconocen positivamente el modelo pedagógico democratizador y de gestión escolar horizontal que promueven los BP, estos acuerdos se diluyen al poner en discusión el reconocimiento de estas experiencias como “escuelas de gestión social”.

Para comprender los diversos posicionamientos, resulta necesario enmarcarlos en la perspectiva que cada colectivo asume respecto de “lo público” en educación, y del rol atribuido al Estado en tal sentido.

Tanto UTE como Ademys entienden que lo público excede la esfera estatal, aunque *“de ninguna forma es otra cosa que lo estatal”* (Follari, 2003: 54), en tanto es el Estado el responsable y garante del derecho a la educación. No obstante, presentan ciertas diferencias. En el caso de UTE el objetivo es “hacer popular” al Estado, tal como se expresa en el siguiente fragmento:

“en los últimos años habíamos avanzado en debates respecto de que lo público es más que estatal (estatal con control social), pero no es alternativo al Estado o no estatal. (...) Lo público es estatal pero en el marco de una lucha, no fuera o al margen del Estado, sino por hacer popular el Estado, por construir y profundizar mecanismos democratizadores, por un progresivo control popular, por introducir y potenciar espacios de participación en la toma de decisiones...” (Documento CTERA)

En Ademys, la postura es más contradictoria: si bien se reconoce el carácter clasista del Estado capitalista, representante de los intereses dominantes y garante de su reproducción, se enfatiza su especificidad como único ámbito que sirve “de apoyo” a la expresión de “lo público”:

“Nuestra reivindicación de lo público, como espacio de todos, tampoco es un reclamo de control estatal ni mucho menos que sea éste el que imponga su propio recorte ideológico. (...) En nuestro país esto es incluso una paradoja ya que son justamente el Estado y los organismos de crédito (...) los que alientan el curso de la autogestión comunitaria de las escuelas.” De aquí que *“el carácter público de un sistema educativo no es en sí garantía de democracia. Desde él se ha reproducido la cultura dominante, la exclusión y los mecanismos de poder. Pero es casi el único espacio que queda desde el cual ejercer un punto de apoyo para devolver a la sociedad formas de socialización, de comunicación a partir de lo cotidiano.”* (Laura Marrone-Ademys, Debate Inédito viable, junio de 2009)

⁷ Resta avanzar con otros actores sindicales, como el caso del SUTEBA, de la provincia de Buenos Aires, y diversas fracciones y agrupaciones opositoras.

Esta planteo se fundamenta en las concepciones que Nancy Fraser propone sobre la “esfera pública” en contraposición con “lo comunitario”. Según esta autora, lo comunitario *“sugiere un grupo delimitado y bastante homogéneo y con frecuencia denota la existencia de consenso. Lo público, en contraste, enfatiza la interacción discursiva que es, en principio, abierta y sin límites, y esto a su vez implica una pluralidad de perspectivas. Así, la idea de un público, más que la de una comunidad, puede dar cabida a diferencias internas, antagonismos y debates”* (Fraser en Marrone, 2006). Lo público, entonces, se caracteriza por la circulación de discursos múltiples. Además, debe garantizar la enseñanza de conocimiento público contrastable, oponiéndose a los dogmas y a toda forma de particularismo, sea religioso o ideológico. Finalmente, los docentes deben pertenecer al sistema y ser designados por concurso público, según rige en el estatuto (Marrone, Debate de Inédito Viable, junio 2009).

“Sostenemos que la escuela debe permitir el conocimiento contrastable, aquel que se discute y se cuestiona. Para ello se requieren docentes que no hayan sido seleccionados por sus ideas, ni que dependan de una organización particular para su estabilidad laboral.”(Marrone, 2006)

Desde esta óptica, los BP –en tanto escuelas de gestión social– no son percibidos como espacios públicos, sino comunitarios:

“... las escuelas de ‘gestión social’ no serían públicas sino comunitarias, pues en ellas se predefine que habrá de educarse en una determinada ética o ideología (cristianos de liberación, de izquierda, etc.), lo que excluye de hecho a determinados pares, y aborta el diálogo e incidencia sobre otros sectores de la sociedad, en un mismo ámbito de debate, discusión, disputa ideológica. Del mismo modo que lo hacen las escuelas privadas tradicionales, (...) no son espacios de circulación discursiva, en el sentido que nos plantea Fraser”. (Marrone, 2009)

Desde UTE, más que una fundamentación desde lo que la escuela pública *debe* expresar, se piensa en términos de mecanismos que permitan nuevas formas de incorporación de los excluidos del sistema educativo. De este modo, la opción de “gestión social”, como puerta de entrada a las propuestas de las organizaciones sociales, significa un avance en la lucha porque el Estado dé respuestas para ampliar el derecho social a la educación:

“En lo concreto y como marco de estas definiciones podríamos avanzar en la siguiente dirección: si la necesidad hace que el Estado reconozca y financie aquellas instituciones educativas creadas desde fuera del mismo, pero con el sentido de dar respuesta al derecho social a la educación, al Estado le cabe entonces disponer de mecanismos públicos de control institucional y supervisión pedagógica.” (Documento CTERA)

“Nosotros creemos que el sistema educativo tiene que ser un sistema educativo común, único, que le garantice al conjunto de la sociedad todos sus derechos. Seguramente en las políticas de inclusión, políticas que tienen que ver con movimientos sociales, con organizaciones sociales y sindicales, sí que hay que buscar las estrategias que permitan que a sectores que el sistema educativos los excluye les permita ver distintas maneras de garantizar y en eso sí que hay criterios más amplios pero que no tienen que ver con que la gente pueda hacer lo que quiera sino que haya marcos de debates, de consenso y de discusión donde el Estado también intervenga para articular estos procesos, para regularlos, para convenir lo que haya que convenir.” (Entrevista a Marcelo Mango, UTE-CTERA, 2008).

En esta línea, los BP son reivindicados en tanto permiten repensar el modo tradicional en que se ha concebido y estructurado la educación pública en nuestro país:

“... lo que abre el tema de los bachì es una nueva pelea en torno a la idea de acceso de los sectores populares a la educación media que hoy es un área de conocimiento en disputa. Eso. (...) ...el tema de los bachilleratos populares interpela mucho al sistema educativo (...) ¿Qué está pasando en el sistema educativo que muchos docentes deciden organizar propuestas educativas, por llamarlo de alguna manera, (...) por fuera y por dentro del sistema educativo - porque lo hacen por fuera pero después pelean por dentro, o al mismo tiempo que lo organizan lo pelean por dentro?” Y luego agrega “...organizándose de esta manera, ¿no están haciendo posible pensar otra escuela secundaria? (...) desde ahí hay que defender el proyecto pedagógico de los bachilleratos populares, defender la posibilidad de ir dando pelea hacia dentro del sistema educativo.” (Irina Garbus-UTE, Debate Inédito Viable, junio 2009).

Estas oposiciones generales, asumen su especificidad al discutir aspectos particulares como es el tema de la contratación docente y el financiamiento de la experiencia, muy vinculados entre sí.

El reclamos de los BP por el reconocimiento de sus docentes con igualdad de derechos que el resto de trabajadores de la educación constituye una divisoria de aguas entre las posturas de los sindicatos, en tanto se propone desde un proyecto político-pedagógico que se pretende autónomo respecto del Estado en cuanto a la gestión de los recursos y a la elección de sus educadores.

En la medida en que los BP promueven la selección de docentes por fuera de los concursos públicos, sin adecuarse a lo que el estatuto dispone, Ademys los considera como experiencias particulares que contribuyen a legitimar y reproducir formas privatizadoras de educación. Desde esta óptica, cuestiona el pago de salarios y cualquier intento de financiamiento del Estado, en el marco más amplio de oposición a toda forma de subsidios estatales a los privados.

“Si nosotros estamos haciendo una campaña en contra de que existan subsidios del Estado a las escuelas privadas y de la existencia misma de espacios particulares, ¿cuál es el punto de unidad desde el punto de vista de trabajadores de la educación? Porque ustedes pueden tener un propósito, pero el problema es que a la hora de una normativa, de una legislación ustedes

entran más allá. Yo investigué mucho, ‘¿pero, por qué dicen que no son privados?’. Yo estudié, leí, escuelas de gestión social. Pero no es un subsidio, es el mantenimiento total, edificio..., hay mucho más que en una privada o en una parroquial” (Marrone, Debate Inédito Viable, junio 2009)

UTE, por su parte, apoya la reivindicación por salarios que proclaman los BP, como un modo de aunar las luchas contra la precarización laboral, paradójica y característica en las políticas de inclusión:

“... pero aún dentro de esas políticas (públicas de inclusión), nosotros estamos viendo que muchas veces tienden a la precarización del trabajo y que a la larga no se sostiene en una cuestión de eficiencia o de racionalidad del Estado porque con la demanda potencial que tendríamos en el sistema educativo, si realmente queríamos hacer una política inclusiva no se justifica tener tan cantidad de docentes contratados y precarizados en una política pública que tendríamos que tenderle a mediano y largo plazo.” (Entrevista Marcelo Mango, UTE-CTERA, 2008).

“La Unión de Trabajadores de la Educación por este medio saluda y adhiere a la conquista de salarios para todos los docentes de los bachilleratos populares, sabiendo que este es solo un primer paso por alcanzar mejores condiciones de trabajo para el conjunto de sus trabajadores y en consonancia con los reclamos llevados a cabo por nuestro gremio destinados a rechazar cualquier forma de precarización social y laboral.” (Declaración UTE, febrero 2009)

En este punto, creemos interesante recuperar el interrogante planteado al inicio del trabajo: la experiencia de los BP ¿promueve una ampliación del sentido de lo público, incorporando las demandas y necesidades de los de los sectores populares, o, por el contrario, representa una iniciativa que contribuye a la multiplicación de intereses particulares, reproduciendo la lógica privatista en materia educativa? La respuesta de cada uno de los sindicatos da cuenta del estado actual del debate y de las posibles alianzas y/o acuerdos que habrán de establecerse –o no– en tal sentido.

Desde la perspectiva de Ademys, todas las escuelas autogestionadas son asimiladas, tanto como formas de control hegemónico de los sectores dominantes, vía corrimiento del Estado de su responsabilidad en materia educativa, a la vez que como estrategia de avance sobre las experiencias de lucha docente. Los BP, más allá de su proyecto político, no serían diferenciados de otras iniciativas más vinculadas a la lógica del tercer sector, desde donde se promueve la atención de los sectores más vulnerables, pero alejada de cualquier cuestionamiento al orden social capitalista.

“Para el capitalismo de hoy, la autogestión comunitaria de las escuelas, destruyendo las formas públicas de participación y socialización, ha pasado a ser una variable para el mejor control hegemónico de las clases dominantes. Esto es así por varias razones. En primer lugar porque detrás de una supuesta democratización de la escuela, lo que se produce es el desentendimiento del estado de la provisión del derecho con carácter igualitario en recursos

para toda la población. En segundo lugar porque va acompañada del quiebre de la unidad como sector trabajador de la docencia lo que provoca su pérdida de capacidad de reclamo frente a las constantes reducciones de recursos que los estados realizan en educación como variable de ajuste de los presupuestos nacionales.”

Esta equiparación, asimismo, obstaculiza el establecimiento de cualquier tipo de alianzas, en la medida en que prima una concepción privatizadora y militante de los BP, por sobre la potencialidad de articulación de intereses de los educadores para la lucha:

“el aliento de estas experiencias contribuye a desarticular una resistencia de conjunto a las políticas capitalistas en el plano educativo (...) la existencia de un régimen laboral paralelo, garantizado por el esfuerzo militante que ejerce su actividad en condiciones en general precarias, y autodesignados, puede convertirse claramente en una cuña en la lucha reivindicativa docente.”(Marrone, 2009)

Por el contrario, UTE reconoce experiencias muy diversas en términos ideológicos al interior de lo que se define como “escuelas autogestionadas” y que se incluyen dentro de la gestión social. Desde aquí, discuten con el argumento que refiere a los BP como iniciativas que promueven lógicas privatistas en educación:

“...estas organizaciones son fuertemente diversas: algunas surgen de la organización popular, otras son fundaciones vinculadas a empresas nacionales e internacionales encubiertas, hecho por el cual le reconocemos intereses diferentes en su demanda de subsidios al Estado” (Documento CTERA, 2008).

A su vez, reconocen que: *“...una cosa es la propiedad estatal otra cosa es un movimiento social, una organización popular que demanda al Estado porque pelea por garantizar un derecho y otra cosa son escuelas de propiedad privada que utilizan distintas estrategias o denominaciones para poder tener libertad de enseñanza y tener financiamiento estatal...”.* (Entrevista a Marcelo Mango, UTE-CTERA, noviembre 2008.)

“La escuela privada ya existe como forma de regulación para estos intentos del sector dominante de influir en el sistema educativo, más allá de lo que ya hacen adentro del sistema educativo estatal. Me parece que no requiere de la forma ‘gestión social’ como forma de regular.” (Irina Garbus, UTE-CTERA, junio 2009).

Conclusiones

Hasta aquí hemos recorrido las percepciones sindicales sobre los BP, a partir de su reconocimiento como “escuelas de gestión social”. Tal como propusimos desde el inicio del trabajo, estas discusiones no pueden comprenderse sino en el marco de las disputas por el sentido otorgado a tal denominación. De aquí que resulta central la distinción entre las diversas organizaciones incluidas bajo tal opción, identificando sus perfiles ideológicos y sus lógicas de acción subyacentes. Así, diferenciamos entre aquellas que se reúnen en el denominado “tercer sector” (ejemplificadas en las EGS

rionegrinas), y otras vinculadas a movimientos y organizaciones sociales, entre las que incluimos a los BP. Si bien ambas se asumen como públicas en tanto tienen como principales destinatarios de sus propuestas a los sectores populares, el sentido político de sus proyectos resulta bien divergente. Mientras que desde los BP se reconoce la conflictividad inherente a la sociedad civil, y desde allí, se asume la politicidad de la práctica pedagógica, las EGS promueven un proyecto caracterizado por su aparente armonía y neutralidad, tal como su Acta Constitutiva lo indica: “*excluirá de todos sus actos las cuestiones políticas, religiosas, sindicales, de nacionalidad, o razas determinadas*”⁸. Esta distinción se vincula a su vez con otra anteriormente mencionada: la diferencia entre la retórica de empoderamiento de la sociedad civil que sostiene el proyecto de las EGS, y el horizonte de transformación social que subyace a la propuesta educativa de los BP; anclados en una idea de prefiguración, desde los BP “*se apunta a construir relaciones de cooperación y responsabilidad como anticipación de una sociedad basada en nuevas relaciones sociales.*” (Gluz y Saforcada, 2007)

Es en este marco que recuperamos las voces sindicales, con el objetivo reconstruir las disputas en torno al reconocimiento de los BP bajo la órbita de la gestión social. Aquí hacemos propio el interrogante que se plantea UTE y que sirve como guía de estas discusiones: “*¿Las experiencias educativas alternativas a la educación pública representan uniformemente intereses particulares o demandas populares no atendidas por las políticas públicas?*” (Documento CTERA, 2008). Nos inclinamos por la segunda opción, aunque los posicionamientos expuestos –tanto desde la óptica de los BP, como desde UTE y Ademys– dan cuenta de la actualidad del debate y de la necesidad de su profundización en pos de avanzar, en definitiva, en la lucha porque el Estado garantice el derecho social a la educación. Así, retomamos las ideas de Gadotti (1993) cuando plantea que tanto el *movimiento en defensa de la educación pública*, ligado a la educación formal, como el *movimiento por una educación popular*, vinculado a la educación no formal o de jóvenes y adultos, han pugnado históricamente por la igualdad educativa, por lo que “*unir esas dos fuerzas enraizadas en nuestra historia de la educación, es para nosotros una estrategia necesaria para realizar con éxito la revolución democrática en la educación*”. (Gadotti, 1993, 136)

⁸ Acta Constitutiva del Consejo Federal de Escuelas Públicas de Gestión Social de la República Argentina. Julio 2006.

Finalmente, y tal como quedó expresado en las perspectivas consideradas, la defensa de lo público en materia educativa no puede reducirse a la pelea al interior de la escuela estatal, aunque tampoco puede ignorarla. Como propone Korol (2008): *“Es que lo público en sí no garantiza. Por eso yo entiendo la crítica a la escuela pública. Pero a la vez entiendo que hay que dar la pelea por el cambio y no decir: ‘bueno, hagamos las islitas o islas o archipiélagos donde nos sentimos cómodos los docentes, el movimiento’. O sea, la lucha se articula con la batalla por el cambio de la enseñanza de la educación pública en general y se articula con mucha claridad y se llega a un dialogo con el sindicato.”*

En tanto resta por explorar cuáles son las razones que motivan al Estado al reconocimiento de experiencias como las de los BP, y desconocemos los caminos que seguirán las discusiones y definiciones en torno a la opción de “gestión social”, consideramos más apropiado concebir dicho reconocimiento como un resultado parcial del la constante lucha y contradicción entre todas los posicionamientos políticos en disputa.

Referencias bibliográficas

BRESSER PEREYRA, L. C. y CUNILL GRAU, N. (1998) "Entre el Estado y el mercado: lo público no estatal", en BRESSER PEREYRA, L. C. y CUNILL GRAU, N. *Lo público no estatal en la reforma del Estado*, Paidós, Buenos Aires.

BURGOS, A.; GLUZ, N.; KAROLINSKI, M. (2008a). "Movimientos sociales, educación popular y escolarización 'oficial': la autonomía 'en cuestión'". Ponencia publicada en LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. PASADO PRESENTE Y FUTURO. Memorias arbitradas de las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. ISBN: 978-987-24583-0-0

BURGOS, A.; GLUZ, N.; KAROLINSKI, M., (2008b) "Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía". Ponencia presentada en las próximas V Jornadas de Sociología. UNLP. 10, 11 y 12 de diciembre de 2008.

CORTÉS, M. (2007) "Movimientos sociales y Estado en Argentina: entre la autonomía y la institucionalidad". Ponencia publicada en LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. PASADO PRESENTE Y FUTURO. Memorias arbitradas de las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. ISBN: 978-987-24583-0-0

ELISALDE, R. (2006) *Movimientos sociales y escuelas populares*. Mimeo.

FELDFEBER, M. (2003), "Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina", en FELDFEBER, M (comp.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿Existe un espacio público no estatal?*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

FELDFEBER, M. (2006) "Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada "por decreto" en FELDFEBER, M. y ANDRADE OLIVEIRA (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

FOLLARI, R. (2003). "Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado", en FELDFEBER, M (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

GADOTTI, M. (1993) "Escuela Pública Popular", en GADOTTI, M. y TORRES, C. A. (comps) *Educación Popular: crisis y perspectivas*, Miño y Dávila. Buenos Aires.

GLUZ, N. (2007) "Política y subjetividad: debates desde las experiencias educativas alternativas". En Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Série Cadernos ANPAE nº 4, Porto Alegre, Brasil. ISSN 1677-3802

GLUZ, N. Y SAFORCADA, F. (2007). "Autonomía escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos". En: Revista Educação: Teoria e Prática, Vol. 17 Nº29. Brasil: Departamento de Educação - IB - UNESP/Campus de Rio Claro.

LEHER, R. (2001) "Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação", en GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. CLACSO. Buenos Aires.

THWAITES REY, M. (2004) *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

THWAITES REY, M. y LÓPEZ, A. (editoras.) (2005) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Prometeo libros, Buenos Aires.

Fuentes legislativas

Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Ley de Educación provincial de Río Negro N° 2.444.

Ley Federal de Educación N° 24.195

Resolución N° 3948/07 - reconocimiento de los Bachilleratos Populares de la provincia de Bs. As.

Resolución N° 669 -MEGC/08 - reconocimiento de los Bachilleratos Populares de la Ciudad de Bs. As.

Otras fuentes

Acta Constitutiva del Consejo Federal de Escuelas Públicas de Gestión Social de la República Argentina. Disponible en:

http://www.feceaba.com.ar/documentos/2006/conclusiones_2do_congreso_de_escuelas_cooperativas_y_de_gestion_social.html Julio 2006.

"Bachilleratos populares: Declaración de UTE", Buenos Aires, 23 de febrero de 2009. Disponible en: <http://www.ute.org.ar/index.php?codseccion=89&codcontenido=695>

"Carta de los Bachilleratos", Buenos Aires, 22 de julio de 2008. Disponible en http://www.redeco.com.ar/nv/index.php?option=com_content&task=view&id=605&Itemid=138

Desgrabación del debate sobre bachilleratos populares convocado por el equipo de educación popular "Pañuelos en Rebeldía", Abril 2008.

Entrevista realizada a Marcelo Mango, Secretario de Educación y Estadística de CTERA. Buenos Aires, 19/11/08.

Entrevista realizada a Roberto Elisalde, Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). Buenos Aires, Mayo 2008.

Entrevistas realizadas a docentes de diversos bachilleratos populares.

"Escuelas de gestión social: el desafío de pensar nuevas regulaciones públicas". Documento de circulación interna-CTERA, 2008.

MARRONE, L. “A propósito de los bachilleratos populares. ¿Espacio público o más fragmentación?” Bs. As., 15 de junio de 2009

MARRONE, L. “Educación pública y privada en la Ciudad de Buenos Aires.” (Extractos) En Dossier: Escuelas de Gestión Social, elaborado por Myriam Feldfeber. Cátedra de Política Educacional. UBA

MARRONE, L. “En defensa del carácter público del sistema educativo”. Especial para ARGENPRESS.info. Fecha publicación: 06/07/2006. Disponible en: http://www.lafogata.org/06arg/arg7/arg_7-2.htm

Trascripción del debate: “Lo público/lo privado: surgimiento y reconocimiento de los bachilleratos populares”. Organizado por Inédito Viable. Facultad de Filosofía y Letras. Viernes 12 de junio, 2009.