

TÍTULO: EL MOVIMIENTO DE BACHILLERATOS POPULARES: SUS DIVERSOS MARCOS Y ESTRATEGIAS PARA LA ACCIÓN COLECTIVA.

Andrea Lazcano

U.B.A.

[andrealazcanosur@yahoo.com.ar,](mailto:andrealazcanosur@yahoo.com.ar)

Betiana Pedrozo

U.B.A.

betianapedrozo@yahoo.com.ar

RESUMEN:

Los Bachilleratos Populares se gestan a fines de la década del noventa en reacción al modelo neoliberal, implementando nuevas formas de acción colectiva en la Argentina, teniendo al derecho a la educación como principal motivo de reclamo y lucha. La "protesta" toma forma de proyecto pedagógico alternativo: Escuelas para Jóvenes y Adultos enmarcadas en organizaciones sociales (I.Sverdlick. y P.Costas, 2007). Esta ponencia se propone realizar un relevamiento de los bachilleratos populares que componen la Coordinadora Interbachilleratos en el periodo 2006-2009, entendidos como organizaciones sociales (R. Elisalde. M. y Ampudia, 2008). La misma surge de la confluencia de las organizaciones en una instancia colectiva que comienza a debatir hacia su interior, y a reclamar hacia el exterior, el reconocimiento legal por parte del Estado de la experiencia.

Nos interesa indagar en los procesos enmarcadores (D. McAdam, J. McCarthy y M. Zald, 1999) que inciden en sus estrategias de organización frente al Estado, así como también en las diferentes posiciones políticas, tensiones, reconfiguraciones, etc; en síntesis, en la dinámica interna que los bachilleratos fueron demarcando en la construcción de aquella instancia colectiva.

Para dar cuenta de dicha dinámica nos valdremos de la realización de entrevistas a organizaciones que componen la Interbachilleratos.

PALABRAS CLAVE:

BACHILLERATOS POPULARES – ACCIÓN COLECTIVA – EDUCACIÓN - ESTADO - PROCESOS ENMARCADORES.

1-INTRODUCCIÓN:

El Movimiento de Bachilleratos Populares (en adelante, MBP) surge en el contexto de profundización de la crisis social, económica y política que tiene como hito histórico el estallido social de diciembre de 2001. Dicha crisis surge como resultado de la profundización del modelo neoliberal implementado en la Argentina en la década de los 90, que tuvo como rasgos primordiales el retroceso de la intervención estatal en la garantía de los derechos sociales, vinculados al acceso a la salud, la educación, el trabajo, la vivienda, etc. Asimismo, éste escenario social fue tierra fértil para el surgimiento de nuevas formas de protesta, respuesta y alternativas de organización frente a la crisis.

Las empresas recuperadas y las organizaciones territoriales, así como algunos sindicatos, constituyen los escenarios sociales en los que fueron contruidos los bachilleratos populares de jóvenes y adultos. La propuesta de creación de estos últimos, como organizaciones sociales y en las mismas, fue impulsada por primera vez en 1998 con la creación de una experiencia educativa autogestiva en la Provincia de Buenos Aires. A partir del 2000 se constituye el Equipo de Educación Popular, en el 2003 este último comienza a trabajar en el Movimiento de empresas recuperadas (M.N.E.R). Al año siguiente, como parte de la estrategia de consolidación política del equipo de educadores, se crea la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (C.E.I.P), formada por docentes y graduados de la Universidad de Buenos Aires. Desde ese año se lleva a cabo un programa de educación popular de jóvenes y adultos, el que impulsaba centralmente el desarrollo de una estrategia de construcción social educativa basada en una dinámica que vinculaba el trabajo social territorial con tareas de formación docente e investigación. Tras la asunción de Néstor Kirchner de la presidencia en 2003, se llevaron adelante cambios significativos orientados a contener las nuevas

demandas de estos actores sociales. Entre ellos, cobra especial relevancia para nuestro trabajo, los efectuados en materia educativa, teniendo un fuerte impacto en las estrategias de organización de los movimientos sociales. Dado que con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, se introduce una nueva figura en relación con el papel de las organizaciones sociales en la gestión de las escuelas: la de Gestión Social. La misma es mencionada en el Art. 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 (Art. 14, Título II: "El Sistema Educativo Nacional", Capítulo "Disposiciones Generales").

Cabe señalar, sin embargo, que esta figura no define claramente su dependencia funcional en el organigrama del sistema educativo, implicando un riesgo latente para los Bachilleratos Populares de quedar absorbidos dentro de la Gestión Privada, ya que su reglamentación se define en cada jurisdicción, perdiendo en esta órbita la especificidad de su experiencia. Esto ha sido motivo de varias discusiones y debates al interior del Movimiento, y en especial, a partir de la inminente oficialización de varias escuelas desde del año 2007.

Dichos debates se dieron en el marco del surgimiento de una instancia de coordinación y discusión de los bachilleratos, como resultado de la multiplicación y crecimiento de los mismos, la Coordinadora Interbachilleratos Populares (en adelante CIP).

Esta ponencia se propone realizar un relevamiento de los bachilleratos populares que componen la CIP en el periodo que va del 2006 al 2009, entendidos como organizaciones sociales (R. Elisalde. M. y Ampudia, 2008). La misma surge de la confluencia de las organizaciones en una instancia colectiva que comienza a debatir hacia su interior, así como que a reclamar hacia el exterior, el reconocimiento legal por parte del Estado de la experiencia.

En éste sentido, nos interesa indagar en los procesos enmarcadores (D.

McAdam, J. McCarthy y M. Zald, 1999) que inciden en sus estrategias de organización frente al Estado, así como también en las diferentes posiciones políticas, tensiones, reconfiguraciones, etc.; en síntesis, en la dinámica interna que los bachilleratos fueron demarcando en la construcción de aquella instancia colectiva.

Creemos de suma relevancia poder dar cuenta de los debates generados a lo largo de dicho proceso, para aportar a la reflexión crítica de los sectores populares sobre las experiencias transitadas. Para ello, hemos entrevistado a las organizaciones sociales que han participado de la CIP en el periodo analizado, estas son: la organización territorial Fogoneros, el Bachillerato La Dignidad, impulsado por Movimiento Teresa Rodriguez La Dignidad, El Bachillerato Popular Tierra y Libertad de Villa Fiorito, la C.E.I.P y el Bachillerato Rodolfo Walsh.

2. LA COORDINADORA INTERBACHILLERATOS. ACCIÓN COLECTIVA Y PROCESOS ENMARCADORES.

Consideramos que el proceso de intercambio llevado adelante por las diversas organizaciones que integraron e integran la CIP, es de gran interés para el estudio de los nuevos movimientos sociales y las nuevas formas de acción colectiva en nuestro país, teniendo en cuenta que los mismos delinearon los procesos de enmarcamiento de este Movimiento Social. En éste sentido, siguiendo a D. McAdam, J. McCarthy y M. Zald (1999:25), entendemos que "...la combinación de oportunidades políticas y estructuras de movilización dota a los grupos de potencial para la acción. Sin embargo, la unión de estos dos elementos resulta insuficiente para explicar el fenómeno de la acción colectiva. Existe un elemento mediador entre oportunidad, organización y acción, a saber, los significados compartidos y conceptos por medio de los cuales la gente tiende a definir su situación. Resulta imprescindible que las personas, como mínimo, se sientan agraviadas por una situación determinada y crean que la acción colectiva pueda contribuir a solucionar esa situación. En éste sentido, señalamos que la CIP surge de la necesidad de los bachilleratos populares de establecer puntos en común, unidad de acción y de lucha para la obtención del reconocimiento de la experiencia por parte del Estado.

Nuestro trabajo abordará los procesos enmarcadores que atravesaron al MBP, a través del análisis de la conformación de lo que Aquiles Chihu Amparán define como un marco maestro (Chihu Amparán, 2006). Asimismo, nos valdremos del concepto de estructura del marco, desarrollado por Jurgen Gerhards (Rivas, 1990), para llevar adelante el análisis de la conformación del mismo.

Los marcos maestros se definen como modos de señalamiento, atribución, articulación y movilización en relación a un conjunto de organizaciones de varios movimientos sociales (Chihu Amparán, 2006; 23). Los marcos maestros cumplen con tres funciones: atribución, articulación y movilización. La primera función general de la atribución es ubicar si las causas de una situación injusta son internas o externas. Los marcos maestros producen modelos de atribución causal mediante los cuales los actores vinculan ciertas causas con ciertos efectos. De esta manera, los marcos maestros pueden lograr la convergencia de varios movimientos sociales en torno a un cierto modelo de atribución causal. La segunda función es la capacidad de articular experiencias y sucesos diversos de manera significativa, construyendo así sistemas de significado. Hay una diferencia entre sistemas rígidos y sistemas flexibles de significado. Los primeros tienden a ser particularistas y los segundos tienden a ser incluyentes. La tercera función radica en el potencial de movilización, que depende tanto de su capacidad de articulación (mientras más flexible y elaborado permitirá una mayor convergencia de movimientos sociales) como de la resonancia que tenga entre los actores. En este sentido entendemos que en los procesos enmarcadores que atravesaron al MBP se conformó un marco maestro referido al significado otorgado a la noción de proyecto político-pedagógico.

La función de atribución de éste marco, opera adjudicando la responsabilidad de la falta de acceso al derecho a la educación, a la aplicación del modelo neoliberal en la Argentina, y el consecuente retroceso del estado en materia de garantías de derechos. En cuanto a la función de articulación, entendemos que las experiencias y sucesos atravesados por el MBP, estuvieron signados por la búsqueda de obtención de legalidad por parte del estado de las diversas experiencias

educativas que lo componen. En éste sentido, esas diversas experiencias han construido un sistema de significados que puede rastrearse en lo que es reconocido por sus propios protagonistas, como eje central de su práctica, a saber: el desarrollo de un proyecto político- pedagógico; el cual, en su esencia, pone en cuestión la institución escolar tradicional generando para ello un nuevo modelo pedagógico contenido en la educación popular de tradición freiriana. Los proyectos políticos pedagógicos se tradujeron en el diseño de nuevos espacios sociales escolares y su propia gramática escolar (Elizalde, Ampudia, 2008; 77).

Dicho sistema de significados ha mutado, a nuestro entender, teniendo en un primer momento un carácter flexible e incluyente, tendiendo luego a un carácter más rígido, de corte particularista; dicha transformación puede ser vista a la luz de las diversas reconfiguraciones y posicionamientos a lo largo del tiempo en la dinámica interna de la CIP. Asimismo, entendemos el desarrollo de espacios educativos, en especial la educación de jóvenes y adultos, al interior de los diversos movimientos sociales que posteriormente confluyen en el MBP, como una estrategia de reclutamiento, formación e integración y de penetración en los territorios de anclaje, que da cuenta de la tercera función de capacidad de movilización del marco maestro.

En relación al proyecto político- pedagógico, manifestaba Juan, referente del Sindicato de Canillitas de Morón y del bachillerato Rodolfo Walsh, que participó de la CIP en el período de referencia del presente trabajo, expresa:

“... Sí, tal cual, tal cual. En ese sentido está. Lo seguimos defendiendo y creemos que es correcto, es más, lo discutimos con el Estado y ya nos dijeron, y es lógico, no te voy a poner sueldos para dos profes, pero, en ése sentido lo de la pareja pedagógica sigue siendo una impronta fuerte en tanto formación docente en el aula, la formación continua de educadores populares, la posibilidad de la sistematización de la experiencia, una cantidad de cosas que son fundamentales ¿no? Pero que son las cosas que no encajan, y en el sistema administrativo no tienen manera de encajar. Por eso te digo de vuelta que la discusión, después de la discusión de la guita después es hacia adentro. Bueno para

ver para quién va el salario ¿para Juan o para Pedro? ¿Qué nos cagamos a piñas para ver quién se lleva? ¿Hacemos mita y mita? Se instalan 500.000 posibilidades, por eso nosotros decimos, bueno, primeramente, es de toda la organización, después vemos a quién se le asigna colectivamente...”

El escenario en el que se desarrolla este marco, es la CIP. La misma nace en el año 2005 como resultado de un proceso de intercambios de experiencias pedagógicas y políticas por parte de las organizaciones que la impulsaban. Cabe señalar que la C.E.I.P tuvo un papel central en la formación y multiplicación de esta experiencia; ya sea desde la apertura de bachilleratos en fábricas recuperadas, así como de asesoramiento administrativo y formación pedagógica a otras organizaciones territoriales que quisieran promover estos espacios.

A partir de la observación de la dinámica de la CIP, nos adentraremos al análisis de la estructura de marco maestro. La estructura de marco está compuesta por las dimensiones y estrategias de enmarcamiento. Las primeras son las áreas temáticas a las que se refiere el enmarcamiento. Estas son: encontrar una cuestión de debate público e interpretarla como un problema social; localizar las causas y los agentes causales del problema; interpretar los objetivos y la probabilidad del éxito de los esfuerzos; encontrar y caracterizar al destinatario de la protesta, justificarse como actores legítimos de la protesta. Las estrategias de enmarcamiento son las técnicas utilizadas por los movimientos para interpretar éstas áreas temáticas. El valor de las técnicas radica en que de ellas depende el éxito de los movimientos en la movilización de las personas y los grupos. (Rivas, 1999: 171).

Trataremos de establecer una relación entre la estructura de marco maestro y su incidencia en el devenir histórico de la CIP, particularmente en el tercer momento de la periodización propuesta por I.Sverdlick. y P. Costas (2007: 25-26) a partir de la que podemos distinguir tres etapas(1) en la conformación y desarrollo del Movimiento:

“.... • A partir de 2006, se inició una tercera etapa signada por la incorporación de nuevas formas de protesta que incluyeron movilizaciones, marchas, concentraciones frente a los ministerios de

educación, clases públicas, etcétera.

La protesta callejera generó un escenario de mayor exposición y puso presión a sus reivindicaciones. Estas últimas quedaron definidas en el último año de la siguiente manera:

- 1. Reconocimiento de la Educación Popular: reconocimiento y financiamiento de todos los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos vinculados a experiencias de educación popular en organizaciones sociales, con normativa propia;**
- 2. Igualdad de Derechos: reconocimiento de los educadores populares con iguales derechos que el conjunto de los trabajadores de la educación;**
- 3. Financiamiento regular: modificación del régimen de subsidios estatales de manera que haga posible el subsidio regular a estas escuelas;**
- 4. Becas estudiantiles: sistema de becas garantizadas tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires, incluyendo a jóvenes y adultos....”**

Encontramos una estrecha relación entre las dimensiones que componen la estructura del marco maestro, y algunos de los puntos reivindicativos y los debates originados en torno a ellos en la CIP en el período señalado.

Con respecto al primer punto, reconocimiento y oficialización de los bachilleratos, encontramos que logró instalarse como un tema de debate público, y así adquirir un carácter social; asimismo, observamos éste punto guarda relación con la dimensión de localización de las causas y los agentes causales del problema, materia de discusiones y reestructuraciones al interior de éste espacio. Con respecto al segundo punto, referido al reconocimiento de derechos de los educadores populares, encontramos que se relaciona con la dimensión que tiene como objetivo justificarse como actores legítimos de la protesta, y que ha suscitado diversidad de posicionamientos y criterios. En relación al cuarto punto, referido a las becas a estudiantes de los bachilleratos, podemos señalar que se acerca a la dimensión referida a encontrar y caracterizar al destinatario de la protesta.

Para dar cuenta de las estrategias de enmarcamiento que se fueron

perfilando al interior de la CIP, indagaremos en los diferentes posicionamientos, tensiones y reconfiguraciones que se suscitaron entre las organizaciones en torno a los cruces propuestos anteriormente entre las dimensiones del proyecto político- pedagógico, entendido como marco maestro del MBP, y las reivindicaciones señaladas en este último periodo.

2.1. Instalación del reconocimiento y oficialización de los bachilleratos como un tema de debate público, adquiriendo un carácter social y la relación con el Estado.

Podemos establecer que el MBP logró articular sus estrategias para generar un enmarcamiento que coloque al tema de la oficialización de las experiencias como tema de debate público. Se dieron, en éste sentido, diversas estrategias que buscaron dar visibilidad al fenómeno que venía en crecimiento. Asimismo, esta estrategia permitió el crecimiento del número de participantes del MBP. Las mismas comprendieron desde publicaciones académicas, hasta protestas callejeras. En este punto encontramos que, todas las organizaciones relevadas coinciden en la importancia de la obtención del reconocimiento de sus experiencias educativas. Las mismas comparten la definición de un posicionamiento de interpelación hacia el Estado. En este sentido, consideran de una importancia especial lograr dicho reconocimiento, dado que reconocer las experiencias de los bachilleratos en el marco de una normativa propia, implica reconocer la especificidad de las mismas. En éste punto, desde la propuesta de los bachilleratos populares se marcan fuertes diferencias respecto de la escuela tradicional, que abarcan tanto el campo administrativo como el pedagógico. Entre otras cosas, se plantea la existencia de un área de coordinación de la escuela, en lugar de la tradicional figura del director; asimismo, la existencia de parejas pedagógicas en vez de un profesor por materia; como también el diseño de los planes de estudios y programas en función de las necesidades de la comunidad en la que esté anclada la escuela, alternativo a los diseños curriculares centralizados en el Estado. Éstos componentes se perfilan en base a un proyecto político pedagógico que apunta a una forma alternativa de enseñar y aprender, en la que se prioriza el proceso de

aprendizaje del educando, con la intención de formar sujetos críticos mediante una educación emancipatoria.

Resulta también fundamental para poder sostener la experiencia la obtención de títulos oficiales que garanticen la matrícula. Éste ha sido el punto de mayor relevancia para la confluencia de las diversas organizaciones en la CIP.

En relación a la dinámica hacia el interior de ésta instancia, encontramos que se fue marcando una fuerte influencia por parte de la C.E.I.P, dado que dicha organización tuvo un papel decisivo en la transmisión de su experiencia, programas y formación en educación popular. Mariano, un joven docente fundador del Bachillerato Tierra y Libertad de Villa Fiorito comenta que:

"...Y entonces en 2007, más o menos, nos empezamos a enterar de algunos laburos de bachilleratos, sobre todo de la gente de CEIP, que había trabajado desde antes, y teníamos bastante contacto con gente de Maderera, no? Con Roberto Elisalde y con Mariano también que son como los ideólogos de varios de los bachilleratos. Y nos empezamos a juntar con ellos como para tener algunas reuniones y ver y decidimos encarar el proyecto hacia los primeros meses de 2007. Entonces presentamos carpeta, todos los papeles, asesorados con la gente de la Coordinadora y justo caímos en la resolución que nos oficializó..."(Mariano - Tierra y Libertad).

Al respecto, Florencia, una joven docente fundadora del Bachillerato La Dignidad entrevistada, refiere:

"...Al organizarnos para formar nuestro Bachillerato (MTR- La Dignidad) participaron varios de los compañeros de la Coordinadora en las reuniones iniciales, vinieron a darnos una mano con los programas, con algunas cuestiones administrativas, el contacto fue intencional y desde que se inicia..."(Florencia - Bachillerato La Dignidad).

Por otra parte, al ser el primer grupo de bachilleratos que obtienen la oficialización, se elabora como estrategia que los nuevos bachilleratos que se iban abriendo, inscribían a sus estudiantes como parte de la matrícula de los primeros, para garantizar la obtención de los títulos: *"...Iniciar el bachi implicaba tener en claro que I.M.P.A (C.E.I.P) nos*

iba a prestar los títulos pero que además teníamos que coordinar para salir a luchar por nuestros títulos también y por los de los bachis que fueran surgiendo en el camino..."(Florencia - Bachillerato La Dignidad).

Asimismo, Raúl, un joven docente y referente del Bachillerato Simón Rodríguez señala:

"...Empezamos a tener relación con la C.E.I.P, esa relación primero era administrativa y pedagógica, o sea intercambiábamos o más bien ellos nos brindaban bastantes herramientas pedagógicas, algunas del intercambio muchas eran que ellos tenían mayor experiencia que nosotros entonces nos transmitían parte de esa experiencia, y en términos administrativos, bueno, nos compartían toda la dinámica burocrática que tenían ellos y también nosotros oficializábamos nuestro títulos vía su bachillerato que ya tenían oficializado..."(Raúl - Fogoneros).

Podemos señalar, en relación a éste punto, que si bien todas las organizaciones coinciden en la necesidad de un reconocimiento de la experiencia por parte del Estado, el mismo no es interpretado desde los mismos parámetros por cada una de ellas. Es posible rastrear tres estrategias de enmarcamiento, orientadas a la búsqueda de la definición de los bachilleratos en tanto que:

1- Institución de educación popular, pública y estatal. Ésta definición la llevan adelante los bachilleratos Rodolfo Walsh, de Morón, y Tierra y libertad, de Villa Fiorito. Los mismos orientan su experiencia a la institucionalización y multiplicación mediante la incorporación a la agenda educativa:

"...Pero yo creo que la diferencia sustancial es una diferencia política en torno a la evaluación de lo que se está viviendo en el país acá ahora y sobre todo lo que es la evaluación de lo que es la práctica política, ¿no? Nosotros tenemos la idea de que no hacemos un bachillerato para que nosotros seamos, no sé, no nos interesa que nuestra experiencia sea la proto experiencia de un mundo nuevo, sino que simplemente pueda incluirse en la agenda educativa y a la vez que pueda expandirse por su cuenta. No nos interesa que nosotros tengamos el control de lo que se vaya abriendo, al contrario, nos interesa que se institucionalice y que pueda trascendernos a nosotros..." (Mariano - Tierra y Libertad).

2- Institución de educación popular, pública no estatal. Ésta definición es llevada a cabo por los bachilleratos impulsados por C.E.I.P, por el F.P.D.S. y el Bachillerato Popular Simón Rodríguez, impulsado por la organización Fogoneros. Los mismos plantean el reconocimiento de las experiencias desde la esfera pública, además del reconocimiento de los educadores populares en tanto que trabajadores de la educación. Se plantean una relación de interpelación y confrontación con el Estado, dado que entienden que el mismo debe garantizar el derecho a la educación, conservando la autonomía de la gestión de las escuelas:

"...Nosotros vemos desde Fogoneros que la pelea se viene por eso, los sueldos docentes y pero también profundizar esto de la gestión popular y comunitaria, no nos queremos quedar ahora en este reconocimiento estatal de que estábamos en privada ahora pasamos a estatal, pero de alguna manera nosotros consideramos que es un pase táctico donde preferimos estar en estatal que en privada porque entre ser una escuela privada y una escuela estatal somos estatales, ahora, no nos conformamos, queremos más, queremos esta idea de gestión popular y comunitaria de la educación. Por eso nosotros retomamos la consigna esta de escuelas públicas, populares no estatales, donde por ahí algunos otros grupos, de repente ahora en la Coordinadora (del Oeste) plantean la escuela pública y popular pero le sacaron lo de no estatal, no? Nosotros insistimos en esto de no estatal, que para nosotros es parte de nuestro proyecto político como Fogoneros..." (Raúl – Fogoneros).

3- Institución de educación popular y comunitaria. Esta definición es sostenida por el Bachillerato Popular La Dignidad, impulsado por el M.T.R. La Dignidad. Esta organización plantea que el reconocimiento del Estado debería traducirse en la creación de un espacio en su interior de una nueva figura legal, que contemple la especificidad de la experiencia de los bachilleratos y se adapte a ella. Asimismo, buscan que el estado garantice el derecho a la educación, pero que las organizaciones conserven la autonomía en la gestión de los mismos, a través de sus militantes que se reconocen como educadores populares y no como trabajadores de la educación:

"...Nosotros no planteamos que no queremos ningún vínculo con el

Estado, porque sabemos que tenemos que tener un vínculo con el Estado, digamos, en el sentido de que es ineludible la garantía de los títulos oficiales, lo que si pretendemos, acá esta la diferencia, nosotros queremos que el Estado incorpore una unidad que permita dar cuenta de los bachilleratos con su propia especificidad, hasta ahora lo que nos dicen es: nuestro organigrama es este, te podemos encajar acá o acá...Como si las unidades que existen hoy existieron siempre y no fueron producto de que tuvieron que crearlas ante determinados conflictos sociales. Los aparatos del Estado son expresión de una relación de fuerza. Entonces, lo que nosotros decimos es, no queremos que nos metan en un lugar que no fue pensado ni fue construido como respuesta a nuestro conflicto..."

(Flores – Bachillerato La Dignidad).

Es interesante señalar que en estos dos últimos posicionamientos encontramos que ambos interpelan y confrontan al Estado demandando un tipo de gestión caracterizada como Popular y Comunitaria; conservando la autonomía de las experiencias, pero que, sin embargo ambas difieren en las estrategias políticas desarrolladas ante el Estado para obtenerla. Es así que, mientras que los bachilleratos impulsados por C.E.I.P, Fogoneros y el F.P.D.S, han transitado un reconocimiento por parte del Estado que va desde la gestión privada hacia la gestión Estatal y pretenden tácticamente desde esa incorporación ir disputando autonomía al interior del Estado; el Bachillerato La Dignidad pretende obtener esta nueva figura de gestión a partir de, únicamente, la acción directa disruptiva que se traduce en acampes, marchas, clases públicas, entre otras.

Esta relación de confrontación hacia el Estado no es sostenida por el primer posicionamiento desarrollado. En el caso del Bachillerato Rodolfo Walsh, es importante señalar que optó por incorporarse a la gestión educativa estatal y retirarse del espacio de la CIP ya que no compartían la lectura de la coyuntura política que realizaban las demás organizaciones. En éste sentido, evaluaron como perjudicial para su proyecto político, enmarcado dentro del Estado y afín al gobierno, llevar adelante los planes de lucha propuestos en la CIP. Esta fue la primera escisión ocurrida al

interior de la Coordinadora:

“...Básicamente, no es el Estado quien pueda, si querés en términos conceptuales, el Estado éste, como forma de dominación del capital sobre el trabajo, quien va a resolver los problemas educativos o lo que sea, lo vamos a resolver los trabajadores (...) Si quieren, ahora sí les digo, un poco la discusión en el 2008, cuando nosotros dejamos de participar en la Coordinadora, fue a partir del conflicto con la 125, básicamente. No fue ése el problema, veníamos discutiendo cómo caracterizábamos el momento, el gobierno nacional, internacional, una cantidad de cosas. Pero esto estaba y se discutía. Nosotros siempre tuvimos una posición muy clara al respecto, reconocida por los otros compañeros en su momento, siempre fuimos transparentes en lo que hacíamos y dónde estábamos, con quién estábamos, con quién conversábamos, con quién nos reuníamos, siempre en ése sentido dijimos, éstos somos nosotros y queremos seguir participando y coordinando en el espacio, a pesar de las diferencias. Bueno, no se pudo, pero desde ya que...no se pudo por el momento, nosotros nunca tuvimos la idea de que iba a ser o de que es una ruptura definitiva porque la situación política en general, la crisis empuja a aglutinar a los distintos sectores y a los distintos espacios del campo popular a juntarse en pos de la derrota de un enemigo en común ¿no?...” (Juan- Bachillerato Rodolfo Walsh).

Por otra parte, también Claudio, uno de los miembros fundadores de la C.E.I.P y referente del Bachillerato I.M.P.A, sostiene que:

“...Todo lo que tuviera que ver con el gobierno nacional empezaba a ser un motivo de conflicto, y bueno, en ese momento se decide por lo sano, que lo mejor es no seguir caminando juntos. Digo, aparte, que tenían una clara tendencia pro-gobierno, digo, no era que eran suposiciones, en ese entonces no fue tan explícita como fue unos años después, que de hecho, hoy por hoy hasta Oporto hace los actos de fines de curso en los bachilleratos de Canillitas, no?...” (Claudio - C.E.I.P).

Podemos ver de esta manera, una divergencia de concepciones acerca de la localización de las causas y agentes causales del problema, que dio como resultado una reorientación de las estrategias de las

organizaciones en sus articulaciones, demandas, formas de protesta y organización.

2.2. Reconocimiento de derechos de los educadores populares y la justificación de los actores legítimos de la protesta.

En relación a éste punto, podemos dimensionar dos posicionamientos claramente opuestos. A partir de entender el reconocimiento de los derechos de los educadores populares en términos de un salario, se fueron dando debates que tuvieron varios factores que los fueron atravesando.

En éste sentido, cabe recordar que, como hemos señalado anteriormente, la CIP transita un momento de fuerte crecimiento hacia el año 2007, con la incorporación de varios bachilleratos que se acercan a la misma en búsqueda de asesoramiento para sus inicios. Al integrarse a la misma, se suman al reclamo de una batería de reivindicaciones que ya habían sido discutidas y definidas por las organizaciones que las precedían. En muchos casos se señala que hubo una disparidad en los procesos organizativos entre los primeros bachilleratos que iniciaron la experiencia y los nuevos que comenzaban a integrarse al espacio, que no habían transitado en su interior procesos de debate de las demandas. Al ir acomodando su funcionamiento y profundizando las discusiones y definiciones internas, a la vez que avanzaban las negociaciones en la oficialización, se plantearon tensiones que dieron como resultado ciertos reacomodamientos en la CIP. El tema de los salarios es uno de los puntos que marcó un fuerte debate.

Es así que, mientras que los docentes de los bachilleratos impulsados por C.E.I.P y Fogoneros, entre otros, se definen como trabajadores de la educación, exigiendo el pago de salarios por parte del estado; los docentes del Bachillerato La Dignidad, entre otros, comenzaron a plantear en la CIP que no reconocían su tarea de educadores como trabajadores, sino como militantes, por lo que no estaban de acuerdo en relación al reclamo salarial. Plantean que la introducción de salarios en ésta experiencia implicaría una pérdida de autonomía y del carácter colectivo del proyecto, al desasociar a la tarea docente del proyecto político pedagógico:

"...Hubo como un conflicto...un punto neurálgico tiene que ver con la insistencia por parte de la C.E.I.P a pesar que no hubiera acuerdo para eso, en la cuestión de los salarios y en avanzar en una negociación con los gremios docentes de la Ciudad de Buenos Aires. En eso habían muchos bachilleratos, en un primer momento, no era que los rechazaban, sino que no lo tenían discutido, digamos, habían muchas discusiones en torno a eso, es algo que sigue hasta hoy en día, es algo que fracturó incluso hacia el interior de los bachilleratos..." (Florencia- Bachillerato La Dignidad).

En éste punto también se hace una diferencia en relación a la importancia otorgada a la relación con los sindicatos docentes. Encontramos que los docentes que integran la C.E.I.P se encuentran afiliados a U.T.E. y ven como fundamental su participación dentro del sindicato como estrategia política para garantizarse un respaldo en las negociaciones con el Estado, y se reconocen como trabajadores de la educación. Asimismo, los docentes del Bachillerato La Dignidad evalúan que la injerencia de los sindicatos en los bachilleratos implicaría una pérdida de autonomía:

"...Ellos están tratando de ampliar sus horizontes de intervención político-gremial, entonces también se van a meter en los bachilleratos, no se van a meter como militantes, digo, algunos sí pero también entrarían por los listados docentes...como hacen algunos docentes para hacer puente metiéndose en alguna escuela pobre, para tener la titularidad y después concursar de otro modo..." (Florencia – La Dignidad).

Es éste sentido, entienden que los sindicatos impulsarían la asignación de cargos mediante concurso docente, evaluando que esto afectaría a la especificidad de la experiencia en términos políticos pedagógicos. Así, serían objeto de cuestionamiento, por ejemplo, las modalidades de trabajo docente mediante parejas pedagógicas. Por otra parte, el rol docente sería modificado en términos cualitativos, ya que la tarea docente se limitaría a cumplir con las horas cátedra o módulos, dejando por fuera toda otra serie de actividades fundamentales para el proyecto político pedagógico que dan sentido a esta experiencia educativa, como las asambleas de profesores y estudiantes, distribución de tareas comunitarias, los debates en torno a los criterio de evaluación, asistencia,

disciplina, etc.:

"...Nosotros estamos a favor de la educación pública, luchamos por la educación pública pero entendemos que la educación popular tiene una definición propia, que no se plantea en termino de suplir el vacío que dejó el neoliberalismo en términos educativos, sino que tiene que ver con la construcción de poder popular, de autonomía por parte de organizaciones populares y movimientos sociales, y en ese sentido es distinto, porque tampoco nos pensamos como trabajadores del Estado (...) No acordamos en cómo se va a entender la educación popular que no es solamente un conjunto de técnicas para poner en práctica en el espacio del aula, sino que la entendemos como una forma de pensar y repensar la producción de conocimiento. No se reduce a la técnica sino que es más complejo, y por la forma de pensar esa experiencia como una experiencia política es que creemos que se desdibuja esa dimensión política al pensarse como una escuela estatal, en una escuela pública, que terminaría siendo una escuela pública para todos nada más, no? Bueno, ya en la cuestión de la pareja pedagógica y la cuestión esta de...nosotros no somos solamente docentes de tal o cual materia sino que estamos todo el tiempo pensando la experiencia en general digamos, no? Que falta, que no...como redefinir cuestiones de organización, de infraestructura, pedagógicas y también de currícula porque hay cuestiones que las vas revisando todos los años, y que los docentes también...bueno como nos financiamos, esta actividad la hacemos para afuera de la comunidad, porque no pensamos tampoco el bachillerato aislado de lo comunitario sino todo lo contrario, digamos, todo el tiempo estamos tratando de pensar algunas actividades que supongan una interconexión con la comunidad que habitamos y un motón de cuestiones que un mero trabajador de la educación no tiene porque...no te interpela..." (Florencia - Bachillerato La Dignidad).

Como resultado de los debates al interior de la CIP en base a este punto, se genera una segunda escisión con la salida del Bachillerato La Dignidad hacia finales del 2009, principios del 2010, respecto de la cual los entrevistados afirman:

"...Unos meses después se volvió a romper la Coordinadora, ésta vez se rompió por izquierda, con la gente del MTR La Dignidad y, creo que con la

gente del MTR nomás, que ahora me enteré que armaron otra coordinación, por el costado. La ruptura con la gente del MTR fue medio rara porque en realidad, rompieron porque, de alguna manera no querían tanto la injerencia del Estado en los bachilleratos, no querían tener directores, no querían llenar papeles. Ellos reivindicaban solamente, no quiero hacer ningún juicio de valor, digamos, sobre el bachillerato, pero lo que reivindicaban solamente eran los títulos oficiales para poder hacer trabajo de campo, trabajo territorial, pero no querían ni sueldo docente, tenían un montón de discusiones internas en torno a la figura del director, a llenar papeles, a pasar al Estado, que el Estado fije algunos planes de trabajo. Entonces una lectura de esta forma, obviamente, iba en contra de encarar negociaciones con el Estado, entonces terminó rompiendo con un comunicado; en un momento se fueron, y se fueron, listo.” (Mariano - Tierra y Libertad).

“...Mientras que nosotros nos reivindicamos como trabajadores de la educación, ellos se consideran que son militantes barriales y no quieren conseguir del estado ningún tipo de reconocimiento salarial, ningún tipo de reconocimiento, solamente reconocimiento de los títulos y nada más. Con lo cual ahí lo que hay son diferencias con la Coordinadora, donde se toma la definición de definirnos como trabajadores de la educación, en la que ellos no cuadran...” (Claudio – C.E.I.P).

Claramente, se puede observar una heterogeneidad en el sentido adjudicado a la reivindicación como actores legítimos de la protesta, que enmarcaron distintas estrategias traducidas incluso en la apertura de nuevos espacios de coordinación. Entendemos que se manifiesta así, el cambio operado en los sistemas de significado, que en un primer momento han manifestado un carácter flexible y abierto, para luego tender a la rigidez y particularidad. Es decir, las diversas posiciones fueron perdiendo permeabilidad en tanto que fortalecieron su estructura.

2.3. Becas estudiantiles: sistema de becas garantizadas tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires, incluyendo a jóvenes y adultos. Caracterización del destinatario de la protesta.

En este punto todos los bachilleratos plantean la necesidad de obtener

estos recursos para sus comunidades educativas. Estas experiencias se desarrollan en la mayoría de los casos en barrios populares cuyas poblaciones son caracterizadas como de escasos recursos económicos, condiciones precarias de trabajo, y consideran que las mismas presentan un alto nivel de riesgo socio-educativo traducido en una fuerte deserción escolar. Es por esto que las organizaciones evalúan que este subsidio garantizaría el acceso al derecho a la educación:

"...Lo que queremos impulsar con mucha fuerza es lo de las becas estudiantiles, por ahí la discusión se fue mucho hacia el salario docente pero nos estamos olvidando de los compañeros de los barrios que también necesitan la beca para poder sostener los estudios, desde viajar hasta conseguir fotocopias, algunos libros, algunos dejan de trabajar, los que hacen changas por hora, dejan de hacer changas para poder cursar y la beca los ayudaría a bancar ese momento que dejan de laburar, los que están en blanco creo que no recibirían beca pero bueno, pueden pedir días de estudio incluso, pero todas las compañeras que son amas de casa, que en realidad son trabajadoras domésticas de su propio hogar, con un montón de cuestiones y changas que tienen de lavar ropa para otros, trabajo por hora concreto, la beca las podría ayudar a sostener un poquito mejor ese proceso educativo, que aparte nosotros consideramos que es un derecho de todos los compañeros porque si los reciben en todas las secundarias o estudiantes secundarios de todo el país, ¿por qué no los compañeros que están en un compromiso como este?..."(Raúl - Fogoneros).

3. CONCLUSIONES.

A lo largo de este trabajo hemos intentado esbozar un análisis acerca de los procesos enmarcadores que atravesaron el primer espacio de coordinación del MBP. Encontramos que a lo largo de este proceso se fue conformando un marco maestro referido a los proyectos políticos pedagógicos, que las diferentes organizaciones que lo componen pretenden impulsar; dando cuenta a su vez, las diferentes dimensiones y estrategias que conforman el sistema de sentido que supone dicho marco.

De este modo, si bien, desde un primer momento, la CIP se constituye

como un espacio de referencialidad y aglutinamiento para las demandas y propagación para las organizaciones que pretendían abrir espacios educativos a su interior, con su crecimiento comienzan a generarse tensiones que no pudieron seguir siendo contenidas en ese espacio, dando lugar a nuevas reconfiguraciones.

Es así que, a través de los posicionamientos desarrollados en nuestro trabajo, hemos intentado dar cuenta de la pluralidad de enfoques y perspectivas existentes al interior del MBP. Encontramos igualmente que los mismos se encuentran en relación con el fenómeno de surgimiento de nuevos espacios de Coordinación, impulsados por las organizaciones que transitaban la CIP. En éste sentido, en la actualidad, además de ésta última, ha surgido la Red de Bachilleratos Populares, impulsada por el Bachillerato La Dignidad, entre otros; asimismo, se está gestando un espacio de coordinación de los bachilleratos del Oeste de la provincia de Buenos Aires, en el que el Bachillerato Rodolfo Walsh tiene una referencia importante. Los tres espacios tienen definiciones bien distintas sobre lo que entienden como educación popular, Estado y proyecto político pedagógico, dando cuenta de la diversidad y heterogeneidad que el MBP contiene en su interior.

A pesar de estas diferencias, a partir de los testimonios relevados, podemos establecer que todos se reconocen como parte del MBP, referenciándose como compañeros con diversidad en sus posicionamientos ideológicos, compartiendo una visión de la función emancipatoria de la educación popular. A partir de esto, nos permitimos preguntar si es posible pensar que éstos procesos enmarcadores que inciden en las diferentes estrategias implementadas por las organizaciones para interpelar al Estado, serían susceptibles de un reagrupamiento en una coyuntura desfavorable, que marque un retroceso en las conquistas logradas por éste Movimiento para el campo popular. O también, si por el contrario, las diferencias rastreadas continuarán profundizándose, orientándose a una sectorización de las organizaciones, que no posibilite el dialogo e intercambio entre las experiencias y por ende, debilitando los proyectos políticos pedagógicos que estos persiguen. En este sentido, esperamos que este trabajo contribuya a una

reflexión crítica hacia el interior de las organizaciones que componen este Movimiento, que les permita repensar sus posiciones, acuerdos y estrategias tanto individuales como colectivas, al interior del campo popular.

BIBLIOGRAFÍA:

- Chihu Amparán, Aquiles (Coord.) (2006): El 'análisis de los marcos' en la Sociología de los Movimientos Sociales. Editorial U.A.M.-Porrúa.
- Elizalde, R. Ampudia, M. (Comp.) (2008): Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos libros.
- McAdam, D., J.D. McCarthy y M.N. Zald (eds.) (1999): Movimientos sociales. Perspectivas comparadas. Madrid: Istmo.
- Rivas, A. (1999): Los Movimientos Sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural. Editorial Trotta.
- Sverdlick, I. y Costas, P. (2007): Bachilleratos Populares en Empresas

Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires. LPP Buenos Aires.

Normativa.

- Ley Nacional del Educación 26.206. Año: 2006.