

Las condiciones del trabajo docente en los bachilleratos populares

*Silvio Giangreco*¹

Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado “Cambios de Formatos Institucionales en la Educación Secundaria” que se viene realizando desde el año 2013². Uno de los objetivos centrales es analizar los procesos de inclusión de adolescentes y jóvenes en la educación secundaria en el marco de nuevos formatos escolares³ que se desarrollan desde políticas estatales y desde organizaciones sociales. Debido a ello se efectuó un trabajo de campo en Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de la Provincia de Buenos Aires, Escuelas de Reingreso de Ciudad de Buenos Aires y Bachilleratos Populares⁴ (BP) de Ciudad de Buenos Aires.

Dentro de este panorama de indagación, aquí se intenta dar cuenta de un primer nivel de análisis en relación al desarrollo del trabajo docente al interior

¹ Unidad Pedagógica, Argentina. silvio.giangreco@gmail.com

² El proyecto es financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, y se encuentra bajo la Dirección de Marcelo Krichesky. Código de identificación: PICTO 2012-0082. El equipo de investigación se encuentra conformado por Maderna, F., Giangreco, S., Greco, M., Nin, C., Krichesky, M. y Scasso, M.

³ Aquí se retoma la idea de formato escolar entendida como las “estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción” (Tyack y Cuban, 2001) y de régimen académico, comprendiendo el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que deben responder, que al mismo tiempo organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo (Camilloni, 1991).

⁴ En este artículo se utilizan las siguiente siglas: Bachillerato Popular: BP; Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares: CEIP; Frente Popular Darío Santillán: FPDS; Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha: CBPL.

de los BP teniendo en cuenta el contexto histórico y las demandas sociales que propiciaron su surgimiento. Para ello se han tomado los casos de dos BP de Ciudad de Buenos Aires que participan de distintas lógicas organizativas: el BP IMPA que integra la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y el BP Darío Santillán que forma parte del Frente Popular Darío Santillán (FPDS). Más allá de estas pertenencias, ambos BP pertenecen a la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL). Se aborda la investigación desde un enfoque cualitativo, utilizando distintas entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes y profesores de los citados BP.

Definir la escuela como pública obliga a incorporar la democracia como condición esencial para su materialización. Esto implica: “la distribución de derechos, bienes, recursos materiales y simbólicos (...) la garantía de las condiciones sociales para el reconocimiento de los otros (...) y la participación” (Cannellotto, 2015: 2) de todos/as en la toma de decisiones institucionales. Teniendo en cuenta lo anterior es posible pensar que la educación privada limita la democracia escolar al restringir el acceso mediante el ejercicio del derecho de admisión y de ingresos. Pero también se puede admitir que la escuela estatal no siempre funciona democráticamente pues, más allá de su gratuidad, muchas veces obtura e imposibilita la participación de padres y alumnos en su espacio a través de mecanismos de exclusión como lo demuestran las estadísticas de abandono pasadas y presentes. Posar la mirada sobre la escuela estatal permite señalar a la problemática del Trabajo Docente como un aspecto central del debate acerca del proceso de configuración de una escuela pública y por lo tanto democrática, que garantice el despliegue de trayectorias escolares en un marco de Justicia Social.

El trabajo docente está atravesado en su constitución identitaria por dimensiones políticas, institucionales, legales, organizativas, pedagógicas y sindicales que condicionan: 1- el carácter colectivo de la actividad a nivel de los procesos escolares y su interconexión con procesos de índole sistémica, 2- su relación con las políticas educativas, 3- la regulación laboral y las condiciones en las cuales se realiza la actividad, 4- la organización del diseño curricular y 5- la organización escolar. En este proceso, los docentes no son actores pasivos, sino que van construyendo y apropiándose de un saber sobre la escuela y la enseñanza en tanto producto de su trabajo, que los hace intervenir sobre las dimensiones nombradas, alterando su eficacia a partir de

procesos de resistencia activa o pasiva o mediante procesos alterativos que desafían los postulados hegemónicos.

La configuración del trabajo docente en los BP puede entenderse al calor del debate acerca de la producción de la escuela pública teniendo en cuenta esas múltiples aristas. En el artículo se intenta focalizar en la especificidad de los procesos de enseñanza y los problemas vinculados con la organización y las condiciones de trabajo en los BP. Un interrogante clave es analizar las tensiones producto de encuentros y disputas que se producen entre el Sistema Educativo históricamente regulado por el Estado y los BP en relación al trabajo docente. En este sentido se abren algunas líneas de análisis respecto a la organización curricular, a las formas de organización escolar, a los procesos de configuración de proyectos colectivos y a las condiciones laborales. Previamente al desarrollo de estos puntos, se hará una breve descripción sobre el origen y desarrollo de los BP.

Palabras Claves. Bachilleratos Populares – Organización del trabajo docente –Escuela pública

Origen y consolidación de los Bachilleratos Populares

Los BP fueron y son una respuesta alternativa por parte de diferentes colectivos sociales al proceso de exclusión de jóvenes y adultos de la Escuela Media y, paralelamente a una demanda de los mismos por resolver su escolarización (Elisalde, 2011, Sverdlick y Costas, 2007). Las primeras experiencias surgen posteriormente al año 2001 en el entramado que se genera entre las demandas económicas y territoriales generadas por la crisis del modelo neoliberal que estableció nuevos mecanismos de resistencia popular. Así, la recuperación de fábricas por parte de sus trabajadores, la baja calidad de la presencia estatal en barriadas populares permitió a los protagonistas de estas luchas de resistencia realizar el diagnóstico acerca de la falta de sostenibilidad de los/as jóvenes en la escuela secundaria junto con la búsqueda de nuevas estrategias para resolver la situación. Entonces los BP se asumen como estrategias que no solo permiten la incorporación de los excluidos del sistema sino que habilitan una formación en valores tales como la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas (Elisalde y Ampudia, 2008).

Los BP se establecen de manera autogestiva por parte de estos colectivos y en muchos casos con el concurso de grupos de docentes e investigadores del ámbito universitario. Este es el caso del BP IMPA. Allí, la elaboración del proyecto corresponde a la CEIP (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares), conformada por docentes de la Universidad de Buenos Aires y de Profesorados Nacionales. En cambio, la otra experiencia estudiada corresponde a la gestión del Frente Popular Darío Santillán (FPDS), una organización territorial de trabajadores desocupados/as. Los BP y la organizaciones desde dónde surgen poseen como elemento distintivo la defensa de la autonomía y la producción de prácticas pedagógicas independientes de las estructuras estatales, partidarias y sociales existentes sin romper el diálogo con ellas (Aguiló y Wahren, 2014).

Se pueden establecer cuatro momentos en la corta historia de los BP (Elisalde, 2011; GEMSEP, 2015): 1- Desde el año 1998 al 2004 en el que se constituye un equipo de investigadores y docentes (CEIP) para el estudio de la problemática educativa de jóvenes y adultos y la instalación de las primeras experiencias de trabajo en el Gran Buenos Aires. La característica distintiva de los integrantes de la CEIP es la existencia de un acuerdo respecto al diagnóstico sobre el sistema educativo y acerca del sentido de la militancia. 2- Del 2004 al 2007 en el cual se establece un proceso de articulación con el Movimiento de Fabricas Recuperadas y dónde la estrategia del BP es asumida por diferentes organizaciones sociales (Movimiento de Ocupantes e Inquilinos, Organizaciones sindicales, etc.) interpelando críticamente al sistema educativo. En este período se establecen instancias de discusión y articulación en las que participan los educadores de los distintos BP que se van estableciendo, conformándose la CBPL (GEMSEP; 2015). Los ejes del debate giran alrededor de la educación pública, el reconocimiento de títulos, la educación popular, la evaluación, las metodologías a utilizar, etc. (Sverdlick y Costas, 2007). Es en este período dónde se otorgan los primeros reconocimientos a BP de la CABA (IMPA es el primero), lo que permite que puedan otorgar la acreditación de finalización de estudios secundarios junto a las escuelas de gestión estatal y a las de gestión privada. 3- Del año 2008 al 2011 se caracteriza por el reconocimiento oficial de los BP existentes lo que genera la creación de nuevas experiencias desde lógicas más heterogéneas. En esta etapa se producen dos escisiones a la CBPL, conformándose una

Coordinadora vinculada al kirchnerismo (Coordinadora Batalla Educativa) y la Red de Bachilleratos Populares (RBPC) que no acuerdan con el reclamo de pago de salarios docentes por parte del Estado pues generaría una pérdida de autonomía. 4- Del 2012 a la actualidad permite observar una consolidación de la experiencia con más de 77BP⁵, muchos de ellos reconocidos en los cuales el Estado se hace cargo de los salarios docentes. Es también un momento en que desde el Estado se desarrolla una política activa para la Educación de Jóvenes y Adultos a través del Programa FINES lo que lleva a cambiar en Provincia de Buenos Aires la relación con los BP clausurando el proceso de reconocimiento. Es también el período de construcción de un vínculo con los sindicatos docentes lleno de tensiones y desconfianza por la lógica de constitución de los BP y su forma de selección de docentes.

Los Bachilleratos Populares y la relación con el Estado. Condiciones de trabajo y sindicalización

Desde la constitución de los primeros BP se construye una relación conflictiva con el Estado expresada en las siguientes reivindicaciones: emisión de títulos oficiales, el reconocimiento de las particularidades político - pedagógicas de los BP, los salarios para los educadores, becas para los estudiantes y financiamiento integral. (GEMSEP, 2015). Por debajo de las mismas está latente la discusión respecto al concepto de lo público en materia educativa. Los educadores que trabajan en los BP, las definen como escuelas auto gestionadas, populares, públicas y no estatales. En la construcción de su identidad docente hay un fuerte proceso reflexivo, lleno de discusiones, sobre el trabajo docente en el marco de una noción de lo público como ámbito de construcción social y de proyecto cultural que trasciende lo estatal como frontera, disputándole sentidos desde una concepción que está en las antípodas de las discusiones clásicas que se habilitan desde posiciones que defienden el lugar del mercado frente al Estado.

Este debate se traslada a la historia del reconocimiento de los BP. En un primer momento aparecen administrativamente dentro de propuestas de gestión privada pues esto permitió el proceso de acreditación de títulos pues desde el Estado hubo resistencia a ubicarlos como oferta estatal debido a que

5 En CABA (23) y Área Metropolitana de Buenos Aires (54) según el Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Auto gestionadas (OSERA).

priorizaban, entre otras cosas, la autonomía en los nombramientos docentes. En el año 2010, se los ubica como propuesta educativa de Gestión Social en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento Educativo hasta que en 2011 bajo la figura de Unidades de Gestión Educativa Experimental para la Educación del Adulto y del Adolescente, los BP aparecen en el ámbito de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Ministerio de Educación. Esto permite que el Estado comience a pagar salarios teniendo en cuenta la POF existente.

Este proceso ofrece un paralelismo con la relación construida con los sindicatos docentes. Si en una primera etapa se acusa a la estrategia de los BP como productora de condiciones de precarización laboral y cabecera de playa de los intentos privatizadores de la educación de los sectores populares⁶, comienza a existir un vínculo fraterno que permite la sindicalización de los docentes desde una doble vía: por un lado, la existencia de docentes con doble pertenencia pues trabajan en escuelas privadas o estatales y en BP y, por el otro, la apertura de algunos sindicatos a la afiliación de los docentes de los BP. Sin embargo hay un cuestionamiento que persiste al considerar que la manera de designar a sus docentes por fuera de los concursos estipulados en el Estatuto del Docente imposibilita la libertad y democratización en el acceso al puesto de trabajo. Tampoco se reduce la discusión en torno a cómo definir el carácter público de una institución escolar. El sentido de lo público se define en los BP⁷ alrededor de la capacidad democratizadora de un espacio institucional que definiría la garantía del derecho a la educación. Esto implica condiciones de acceso, de permanencia, de participación política de estudiantes en la conducción que en opinión de muchos docentes de los BP no se producen en las escuelas estatales.

Los alumnos vienen de nuestros propios compañeros y compañeras que están en la organización, y que no habían terminado el secundario por mecanismos que la escuela formal no ha modificado en su gran mayoría, que hacía por ejemplo que si tenían hijos no puedan asistir con sus hijos,

⁶ Se los vinculaba a las escuelas chárter de San Luis.

⁷ Se viene abriendo un debate al respecto con posiciones encontradas.

o que no contemplen por ahí algunas dificultades en su vida que hacían que tantos días falten y por ahí quedaban afuera. (BPDS)

Desde ámbitos sindicales critican las experiencias de los BP por el cuestionamiento que hacen del lugar del Estado como garantía de la educación.

Ademys en Capital (...) ha publicado artículo en contra de los bachilleratos populares. Para ellos toda la educación tiene que estar en manos del Estado, todo lo que estamos haciendo nosotros está fragmentando el sistema educativo (...) nos han acusado de balcanizar el sistema educativo. Nosotros defendemos la educación pública, el Estado tiene la obligación de abrir escuelas, pero entendemos que cuando son las organizaciones sociales las que las abren, el Estado debe garantizar la posibilidad de que esas escuelas continúen. Nosotros no abrimos escuelas caprichosamente, abrimos una escuela donde vemos una necesidad, donde hay una demanda de la zona. (IMPA)

En la construcción del proyecto institucional de los BP aparece como factor fundamental la elección de los docentes por parte del colectivo que conforma la experiencia. Es por eso que en un punto el reconocimiento salarial genera cierta tensión porque entre otras cosas el Estado impide el nombramiento de personas con experiencia en alguna área si no poseen título docente.

Desde los BP se resiste a aceptar el esquema de supervisión de los CENS porque determinan un marco “de obediencia en términos de autoridad” (BPDS) por lo cual la relación con el Estado es contradictoria y tensa. “Digo contradictoria porque no es que estamos en desacuerdo total con el Estado... lo entendemos como un espacio de disputa. Por algo nos reivindicamos como escuela pública y como trabajadores de la educación” (BPDS)

El reconocimiento por parte del Estado y el diseño curricular

Desde el inicio, en las experiencias estudiadas, además de proponer prácticas enriquecedoras, se impulsó la acreditación de los saberes producidos. Es por eso que se utilizó un diseño curricular existente en CABA.

... la acreditación de esos saberes en términos simbólicos era importante

porque el derecho a estar acreditado había sido algo que les había sido históricamente negado a los sectores populares. Entonces el tema del título y del reconocimiento de esos títulos, era algo que estuvo desde el principio de la apertura. (IMPA)

La CABA, a través de la Resolución N° 669-MEGC-08, reconoció a partir del 1 de marzo de 2008 el funcionamiento de los BP. En dicha resolución define que las propuestas educativas de los BP reconocidos deben ajustarse a los lineamientos de la política educativa de la Ciudad de Buenos Aires. Dos años más tarde, a través de la Resolución N°279-MEGC-10, el Ministerio de Educación crea el Registro de Bachilleratos Populares (RBP) que define un conjunto de características que debe presentar una institución para ser registrada como BP entre las que aparecen:

Organizar sus prácticas y relaciones pedagógicas desde la Educación Popular. Contemplar la realidad, el medio geográfico y sus necesidades, recuperando los saberes y las prácticas que vuelquen los partícipes de la experiencia. Trabajar con equipos pedagógicos, concibiendo al Bachillerato Popular como un espacio colectivo para la reflexión y la acción. (Resolución N°279-MEGC-10)

Como se observa, la CABA avanza en caracterizar la estrategia de los BP en línea con los postulados de las Organizaciones responsables de su creación y ejecución. Sin embargo, cuando se refiere a la aprobación o modificación de los planes de estudios y/o presentación de nuevas propuestas educativas la Dirección de Currícula y Enseñanza, posee la potestad de intervención para el análisis, evaluación de los mismos. En el año 2013, se publica la Resolución N° 3308/13-MEGC que entre otras regulaciones autoriza en el artículo 4° a los BP reconocidos a implementar los planes de estudios que se detallan en el anexo de la misma. En el artículo 7° retoma lo planteado por la Resolución N°279-MEGC-10 acerca del lugar de evaluador que ocupa la Dirección de Currícula y Enseñanza.

El título que se otorga en todos los BP es de Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades existente en la estructura de los CENS. En la práctica se modifican materias pero para toda la cuestión administrativa se sostiene el

nombre de las que figuran en el Plan de Estudios. También se readección las cargas horarias de las materias.

... algunas de esas materias no tenían contenido asignados pues no había ninguna escuela de la ciudad de Buenos Aires en la que se hubiera utilizado este plan, lo que permitió en el momento de definir esos contenidos, darle los más adecuados a nuestro proyecto (...) También hubo algunas readecciones, por ejemplo, (...) Metodología de la investigación de 3ro tiene 6 horas cátedras asignadas, se dan 4, una hora se la pasa a Matemática y una a Literatura, porque tenían dos y dos y por el plan se consideraba que no eran suficientes. (IMPA)

A diferencia del IMPA, en el BPDS las modificaciones son más profundas pues integran las materias en cinco áreas de conocimiento. El fundamento pedagógico es no fragmentar el conocimiento sino reunirlo. Esto recuerda al análisis de los enmarcamientos débiles y fuertes que realizó Bernstein (1997). En el Área de Ciencias Sociales convergen Geografía, Educación Cívica, Historia y Sociología. El área de Economía Popular propone como plan de trabajo dar cuenta de las actividades que lleva adelante el Frente Popular Darío Santillán, cooperativismo, el trabajo sin patrón y economía política. El área de Matemática también se integra contenidos de Estadística. En el área de Salud confluye biología y salud colectiva. Por último se presenta el área de Lenguaje y Comunicación. Otro elemento característico es que un día fijo por semana, 1º, 2º y 3º año cursan cada una de las áreas.

En el IMPA reivindican la necesidad de contar con docentes formados que posean saber específico (conocimiento disciplinar, saber didáctico). No están de acuerdo con las experiencias que desde la educación popular plantean que no es necesario ser docente para estar frente a un grupo. Se visualizan como trabajadores de la educación que militan en la educación popular.

También consideran que la relación con los estudiantes guarda asimetría respecto a que son los profesores los que discuten y refrendan los planes de estudio. Hay una discusión abierta respecto a una visión extendida en la educación popular de que profesores y estudiantes están en un mismo plano. Para una parte de los docentes consultados, la educación popular se vincula en los contenidos pero fundamentalmente en las prácticas. Aquí no son los estudiantes quienes

establecen los contenidos. Hay roles diferentes entre docentes y alumnos en la escuela y en el espacio.

...tenemos un saber previo, y las competencias que nos permite armar un plan de estudios de acuerdo al diagnóstico que hemos hecho, entendemos que hay una asimetría que es constitutiva a la situación pedagógica. Nosotros proponemos la relación pedagógica, y no nos vamos a correr de ese rol porque tenemos la responsabilidad docente de proponer situaciones de aprendizaje a nuestros estudiantes. (IMPA)

En el otro BP estudiado la intervención de los estudiantes es decisiva para corregir la propuesta de trabajo. Por lo tanto el diseño curricular es algo dinámico que está en permanente estado de definición y puesta a consideración de profesores y estudiantes.

Este año hicimos una modificación, respecto a una evaluación que habían hecho los estudiantes en la asamblea final de balance en la cual planteaban que seguían teniendo grandes dificultades en comprensión de texto, les contaba mucho escribir, tenían muchas faltas de ortografía. Entonces ahí surgió la idea de hacer una modificación en Salud, cada quince días en vez de tener Salud todo el módulo que haya dos horas de Salud y dos horas de Taller de Lecto Escritura donde se vean estas cuestiones de la ortografía, la comprensión de texto, la sintaxis, la elaboración e incluso la expresión. (BPDS)

En todos los BP se incorpora como modelo la existencia de la pareja pedagógica que es valorada fundamentalmente por la posibilidad de generar trabajo colectivo tanto en la planificación como en el desarrollo de las clases lo que ayuda a romper con la concepción bancaria de la enseñanza (Freire, 1994). Los docentes además rescatan su utilidad en la resolución de situaciones conflictivas. Por otra parte, se realiza un uso formal de los Documentos Oficiales. La planificación se discute colectivamente no solo en el área, sino dentro del conjunto del Bachillerato Popular que se piensa como una propuesta política-pedagógica. Se resalta la coherencia de la propuesta frente a las experiencias tradicionales respecto a la búsqueda de la construcción colectiva.

...es absolutamente útil e interesante...la posibilidad de pensar con otra persona una materia...cuando pensás de a dos es mucho más rico que pensarlo solo. Y dentro del aula es muy interesante porque genera voces distintas, yo siento que también rompe con esto del profe delante, si bien somos dos y no tantos como ellos, la sensación es que somos todos y no hay una sola voz, es la voz que diversifica, es la voz que habilita que participen. (BPDS)

Aquí también aparecen diferencias en la manera de conformar las parejas pedagógicas entre los BP. Si en un caso, el criterio es una composición entre educadores con formación pedagógica, en el otro espacio estudiado se privilegia una composición mixta donde se vincule la experticia docente con el conocimiento profundo del entramado territorial.

Más allá del proceso colectivo de planificación y su vinculación con el espacio territorial, el proceso de certificación y de la posibilidad de que los estudiantes continúen estudios superiores entraña discusiones respecto a la necesidad de cierto nivel de homogeneidad. Algunos docentes no ven como malos ojos la posibilidad de establecer un documento público que establezca marcos y criterios de trabajo comunes.

El reconocimiento del Estado y la organización escolar

El reconocimiento por parte del Estado genera nuevas exigencias en la organización de la Planta Orgánica Funcional. Desde el Gobierno de la Ciudad, se observan avances en el control de las experiencias. La resolución N° 669-MEGC-08 dispone que el personal docente debe ser titulado de acuerdo con la normativa vigente. Cuando se leen las diversas normas que atañen al nombramiento del personal se observa que mientras que la Resolución N° 279 del Ministerio de Educación de la CABA del año 2010 establecía que los BP debían reunir entre otras características el de “Organizar equipos de gestión colegiada formado únicamente por integrantes de los Bachilleratos Populares que deciden horizontalmente todos los aspectos de su funcionamiento, tales como el nombramiento de su personal directivo y docente.”, el Decreto N° 406 del 2011 da facultades al Ministerio de Educación a aprobar y/o convalidar y remunerar las plantas orgánicas funcionales necesarias para su funcionamiento. La Resolución N° 3308/13-MEGC en su Artículo 8 avanza

aún más pues establece que para proceder a la selección del personal docente, “la Dirección de Adultos y Adolescentes podrá atender de forma transitoria a razones de oportunidad, mérito y conveniencia hasta el dictado de las normas específicas”. O sea, que no se priva en un futuro de intervenir en la regulación de las designaciones docentes.

Además la Resolución N° 3308/13-MEGC avanza en la regulación de los horarios, turnos domicilios de funcionamiento, obligando a cumplir con la carga horaria establecida para los planes implementados.

Más allá de este avance normativo, la vida en los BP se desarrolla en un marco de autonomía. Por ejemplo, en la Planta Orgánica Funcional figuran los cargos de Director y Secretario pero en la realidad solo aparece la figura del coordinador que no posee una estabilidad en el cargo pues su lugar está dado por acuerdos del colectivo que construye la trama pedagógica en el Bachillerato Popular. El rol de coordinador está supeditado al tiempo que le pueden dedicar al Bachillerato. Los coordinadores además dan clase. Son los responsables legales del BP ante el Ministerio y reciben un salario como personal jerárquico. Las horas de clase que dictan están a nombre de otros profesores que están en el curso como pareja pedagógica. Cuestionan el rol del director de una secundaria tradicional debido a que plantea que está alejado de las aulas y de esa manera pierde contacto con la realidad. En el BP se desjerarquiza el rol y los estudiantes los ven en parte como un profesor más. Igualmente, para la mayoría de los estudiantes son un referente institucional debido a la presencia permanente y la realización de tareas administrativas (listas, inscripciones, becas). Las decisiones se toman en conjunto con el resto de los profesores. La responsabilidad como coordinación es la de garantizar el cumplimiento de los acuerdos.

Una característica que distingue al espacio es la pareja pedagógica. Como el Ministerio no la contempla, se presentan en la Planta Orgánica Funcional dos divisiones y luego trabajan fusionadas.

no nos reconocen como pareja pedagógica. Nosotros lo que le declaramos al Estado es que por la cantidad de alumnos que tenemos, tenemos dos cursos funcionando en el mismo espacio, como son dos divisiones hay dos profesores... Hay un apartado en el Estatuto Docente que dice que si hay más de 45 estudiantes y no hay espacio físico suficiente se

puede desdoblar los cursos y poner un docente frente a cada uno. Esa fue la vuelta que encontramos para declarar que tenemos dos docentes frente al mismo espacio. Y efectivamente no tenemos más lugar del que hay, entonces en 2do y 3ro hay pareja pedagógica, porque hay dos docentes por materia porque son muchos alumnos (BPIMPA)

Desde el Ministerio de Ciudad se reconoce al BP como Unidad de Gestión Educativa Experimental lo que permite presentar proyectos como el espacio de tutoría de los viernes que no figura en la POF. Las 25 horas de clase se concentran de lunes a jueves permitiendo que los viernes se dedican a trabajar con los estudiantes que registran ausentismo y con los que requieren una atención más individualizada.

Estos hechos muestran que la necesidad del reconocimiento permiten construir una relación a veces tortuosa con la necesidad de sostener un Proyecto Pedagógico específico que otorga espacios de participación diferente a los estudiantes como el ámbito de la Asamblea, que aparece como el principal regulador de la vida político – pedagógica de la experiencia y que los vincula de forma potente con los docentes.

El trabajo docente como proyecto colectivo

La incorporación de nuevos docentes presenta diferencias en los casos estudiados. En el caso del BP IMPA presentan todas o algunas de las siguientes características: ser recomendado por un educador que viene trabajando en la experiencia, compartir una visión crítica sobre el funcionamiento de la escuela secundaria, poseer un posicionamiento y una práctica militante en el campo educativo. Además, deben pasar por una entrevista que realizan algunos docentes que hace tiempo forman parte del espacio. En el BPDS, el ingreso prevé menos restricciones. Aquí se apuesta a que el mismo desarrollo del proceso de trabajo posibilite un reposicionamiento de aquel docente que se acerca únicamente por la posibilidad de acceder al cargo.

Hay de todo, hay compañeros que vienen por necesidad económica, por ahí los menos, que son compañeros del barrio generalmente. Porque nosotros tomamos el bachillerato popular como un proyecto de educación popular, política, de cambio social; pero también es un trabajo, eso lo

decimos explícitamente. Entonces hay compañeros que vienen por eso. Tienen acuerdos, como los estudiantes, ciertas cosas que hay que cumplir. Después hay compañeros que vienen por una necesidad inicial de “hacer algo”, esa frase usan.

Vienen porque les interesa el proyecto, la educación popular, quizás saben que es una escuela secundaria pero no saben mucho más y a través de la formación política y la cotidianidad que van a teniendo acá, ya se apropian del proyecto y pasan a ser militantes. Después estamos los que somos militantes de la organización, somos una parte, no somos todos. (BPDS)

Los docentes que comparten una doble pertenencia institucional observan que a diferencia de la Escuela Estatal, en el BP aparece claramente delineado la existencia de un proyecto colectivo que abarca múltiples aspectos (trabajo pedagógico, defensa de las reivindicaciones sectoriales, intervención política, etc.). Este acuerdo aparece como condición central para posibilitar la plasmación de la experiencia. Esto justifica el tipo de convocatoria, los que se incorporan son producto de la adhesión a la propuesta o en el caso del BPDS se confía en que las bondades del proyecto aseguran su apropiación por parte de los docentes incorporados. Más allá que la incorporación de docentes en los BP no se asemeja a la lógica de las escuelas privadas, hay un punto de contacto con ciertas escuelas confesionales que requieren la adhesión a la fe y la militancia del espacio. Aparece un resurgimiento del concepto de comunidad (Weber, 1964) como forma organizacional insustituible que permite concebir la vida social como totalidad orgánica. O sea que colectivo es más que la suma de las partes y que no se llega a una totalidad orgánica por la mera adición de las partes ya que el sujeto se forma como sujeto individual según un proceso de individuación que supone algo previo y diferente del sujeto individualizado, algo de donde el sujeto proviene y de lo que depende como fuente de sentido. Así, en esta búsqueda conceptual y práctica se recuperan (y reinventan) viejas acciones colectivas y experiencias organizativas (mutualismo, cooperativismo, comunidades autónomas, etcétera) abriendo campos de experimentación social en torno a la gestación de nuevos modos de organización de la vida individual y colectiva. (Santos, 2003, Aguiló, Wahren, 2014)

Es una diferencia muy importante con la escuela secundaria común. Aquí cuando se habla de proyecto institucional implica un acuerdo externo con

ciertas líneas de política de estado que puede no ser compartido. Es el acuerdo supra institucional el que establece las coordenadas de trabajo. Implica una adhesión muchas veces de palabra más que en los hechos. Por lo tanto, puede haber y la hay indiferencia hacia la propuesta de trabajo por parte de grupos de docentes. Construir un proyecto colectivo en la Escuela Estatal implica un trabajo arduo y creativo más complejo que en los BP. Es necesaria una actitud democrática que permanentemente permita la discusión más allá de las diferencias ideológicas pues en la escuela estatal todo aquel que posea la certificación apropiada pueden enseñar sin discriminación alguna y sin una necesaria explicitación respecto a la adhesión a un proyecto.

Primeras conclusiones

Este primer nivel de análisis permite por lo menos poner en discusión que el espacio público se pueda definir por la existencia de una democracia plena ya que todo campo social es un espacio de intereses y por lo tanto, en la definición de los proyectos hay restricciones en la incorporación de los sujetos. Por otro lado, es interesante tener en cuenta la importancia del proyecto colectivo como consolidación institucional, como fuente de pertenencia y de producción de confianza aunque como se sostiene en el artículo, pensar un proyecto colectivo totalizante en la escuela estatal entraña un nivel de complejidad que en los BP se resuelve a nivel del imput. Por último, es interesante pensar en la potencia de las regulaciones estatales y como determinan modificaciones y reajustes a la experiencia de los BP.

Bibliografía

- Aguiló, V., Wahren, J. (enero-abril 2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Argumentos* • UAM-Xochimilco • México Año 27 • núm. 74 • Pág. 97-114.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Ed. Morata.
- Cannellotto, A, (Febrero-marzo de 2015). De la educación a la justicia social. *Le Monde Diplomatique* Edición Especial, Pág. 2-3, Año XVI, Buenos Aires.
- Elisalde Roberto y Ampudia Marina (comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular*. Buenos Aires: Edición Buenos Libros.

- Elisalde, R., (07 de febrero de 2011). El proceso comienza en los 90 como resistencia a las políticas neoliberales. *Pagina12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/dialogos/21-161885-2011-02-07.html>
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. 45ed.
- GEMSEP (Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular), (2015). *10 años de Bachilleratos Populares en Argentina*. Debate de las Coordinadoras: Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha Red de Bachilleratos Populares Comunitarios Batalla Educativa, Cuadernillo de Debate n°1 Marzo de 2015.
- Santos, B. de Sousa (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*: Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sverdlick I. y Costas P. (2007). Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires. *Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas*, núm. 30, Buenos Aires.
- Weber, Max. (1992 de acuerdo con la segunda Edición en español, 1964). *Economía y Sociedad*. Buenos Aires: FCE.

Documentos

Decreto N° 406-GCBA-2011

Resolución N°279-MEGC-10

Resolución N° 3308/13-MEGC