

El movimiento de los bachilleratos populares y su interpelación en la EDJA: logros, actualidad y perspectivas



Ignacio Moñino

Profesor de Antropología (UBA) y educador popular.

¿Cuál es el destino de algo como el Bachillerato Popular? Veo tres posibilidades [...] Uno es hacerse parte del aparato oficial de la Educación mantenida, sostenida por el Estado... de alguna manera depender del Estado. Otra alternativa, sería, vincularse a movimientos populares [...] y luchar en términos de otras economías y otras relaciones, para sobrevivir y para CREARSE como una experiencia emancipada tanto del mundo empresarial, como del mundo políticamente establecido. Es una tarea difícil, pero posible, es decir, crear Poder Popular, crear espacios, territorios populares, de sentidos, de trabajos políticos independientes del Estado...

Carlos Rodrigues Brandão (marzo 2018)

Resumen

A diecisiete años de la creación de los Bachilleratos Populares en Argentina, podemos dar cuenta de algunos aspectos positivos de la experiencia y analizar su fenómeno expansivo. Podemos visualizar hoy, cierta diversificación de la experiencia, en lo que respecta a diferentes praxis políticas de interpelación al Estado. Por un lado, en el territorio, encontramos a las organizaciones sociales que han formado un gran movimiento de escuelas públicas y populares, aunque con una heterogeneidad de enfoques de Educación Popular y de perspectivas políticas. Por otro lado, en las oficinas donde se gobierna, podemos dar cuenta de un Estado que genera un marco federal precarizador para el nivel de la Educación de Jóvenes y Adultes (EDJA) que implica una enorme flexibilización pedagógica, financiera y laboral —siendo el Plan FinES su principal propuesta— que deriva en un complejo escenario de negociación con el campo popular.

¿Cuál es el destino de este movimiento que se diversifica cada vez más? ¿Ha logrado sus propósitos transformadores que enarboló inicialmente? ¿Qué desafíos enfrenta en su interpelación estatal? Realizaremos en estas notas una lectura actualizada que permita pensar estas experiencias en el marco de las disputas por los sentidos de la educación pública y popular de jóvenes y adultos.

Palabras clave: bachilleratos populares, FinES, EDJA, ALTV.

Introducción

La creación de los bachilleratos populares (BP) para jóvenes y adultos ya lleva en Argentina más de una década y media de existencia. La misma generó un complejo movimiento ejecutado por organizaciones sociales a lo largo y ancho de todo el país. Lo más novedoso de estas experiencias, desde nuestra perspectiva, no son las prácticas autogestivas o la educación politizada, sino la conjugación de ambas por organizaciones sociales. Éstas tratan de satisfacer las necesidades de las clases populares y buscan, a su vez, el reconocimiento estatal de las mismas, con todas las resistencias y tensiones que ello acarrea.¹ Creadas con, para y por organizaciones sociales y políticas, generan interesantes reflexiones, contribuciones enriquecedoras de su praxis y tensiones con el Estado y la escuela pública. Los BP reconocen la naturaleza política de la educación, también hacen pedagogía de la organización política y desde ahí despliegan un marco de acciones (que pretenden ser emancipadoras). Los BP irrumpen en el campo popular y educativo en un intento de repensar la escuela: esto es, pensarla como una organización en pie de lucha frente al capital con prácticas liberadoras y críticas —con los habituales problemas y contradicciones de cualquier ámbito social—.

En este artículo, mencionaremos brevemente los aportes que nos deja este movimiento, luego nos detendremos en la diversificación o composición del mismo y analizaremos, por último, la respuesta del Estado para el área donde estas escuelas públicas y populares disputan sentidos y saberes.

Lo que nos dejaron los “bachis”: identidad y praxis educativa

Podemos mencionar algunos aportes importantes² de estas experiencias en la historia del movimiento:

1. Multiplicidad de experiencias de educación popular (EP), pluralidad de miradas que encarnan desde la teoría freireana y progresividad de este movimiento. Los BP siguen creciendo en experiencias a lo largo y ancho de la Argentina; nuevas escuelas se abren año a año. Pese a que los gobiernos locales y nacionales desde hace más de una década manifiestan que es “un problema” que se sigan reproduciendo estas experiencias, cada vez más las organizaciones sociales y políticas la consideran una alternativa posible y necesaria. Si bien hay varias posturas acerca de cómo organizar y pensar a los BP, se da una pelea por el reconocimiento de todas las experiencias —aún faltan algunas por reconocer, por ejemplo, que puedan tener un número de escuela oficial y emitir títulos—, por salarios para sus docentes;³ por conseguir viandas y becas para estudiantes y un financiamiento integral (hoy en día no se ha conseguido que los gobiernos financien ni tizas, ni pizarrones, ni sillas, ni herramientas tecnológicas, entre tantos otros. Recursos que se obtienen mediante la autogestión).

1 Como señaló Roberto Elisalde (2013) acerca de los BP: “Es una experiencia inédita en su contemporaneidad y se presenta como heredera de las tradiciones autogestionarias que desplegó el movimiento popular a lo largo de su historia”.

2 Esta breve sistematización de aportes fue realizada con motivo de la exposición en la mesa “Trabajadores y situación socio-educativa en Latinoamérica” en el Foro por la Educación Pública y Popular desde Abajo y desde el Sur, realizado el 16 de marzo de 2018 en Ushuaia, Tierra del Fuego. Organizado por RIOSAL-CTA A-SUTEF (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación Fueguina) (Moño, 2018). Agradezco la revisión y aportes que realizó Christian Camilo Díaz Barrios a dicho artículo.

3 La mayoría de los BP agrupados en dicha coordinadora, también consideran necesario articular con centrales de trabajadores y participar activamente dentro de los sindicatos docentes.

2. Escuelas pensadas como una organización social que propician prácticas emancipadoras. No sólo desde los currículums que se organizan hacia el interior de las escuelas, sino más bien en sus marcos de acción territorial desde donde se despliegan diversas experiencias educativas es cómo se las piensa. Partiendo de la definición realizada por Ampudia y Elisalde (2005), entendemos el concepto de escuela como organización social.⁴ De la organización popular y la comunidad es que surgen las demandas de las temáticas y acciones que se despliegan. Por ejemplo, talleres de “violencia institucional” (criminalización policial y detenciones arbitrarias), de violencia de género o la promoción de la cultura popular (funciones de cine-debate; cine de barrio gratuito con barra de comidas a precios populares, festivales culturales, ferias de libros, poetas y artistas, teatro, etcétera).
3. Se desarrollan mediante la autogestión. En algunas ocasiones se organizan con una coordinación pedagógica; en otras, funcionan con diferentes comisiones de trabajo —con ausencias de cargos de dirección, bajo mandato de resoluciones asamblearias—. La gestión educativa de los BP suele llevarse a cabo sin una dirección y administración tal como se organizan las escuelas tradicionales; más bien se trata de una actitud política o militante de quienes participan en esos espacios. La totalidad de los BP atribuye a las prácticas asamblearias como órganos máximos de toma de decisiones —en su pedagogía, política, didáctica, sindicalización e incluso en la metodología utilizada—.
4. La sistematización de la propia experiencia y la autoformación. En cada BP e incluso entre varios de ellos suelen realizarse encuentros propios de formación, también hacia el interior de sus agrupamientos. Se realizan espacios pedagógicos de formación para compartir saberes e invitar militantes sociales o referentes pedagógicos y políticos para el estudio de aquellas temáticas que requieran profundización. También cuentan con la elaboración de teoría e investigación popular desde las mismas organizaciones que incitan a la reflexión y evaluación permanente. Un problema de muchas organizaciones es la producción limitada de materiales propios, debido a la insuficiente sistematización político-pedagógica de la experiencia misma. El plano de la producción teórica suele ser relegada por limitaciones de tiempo, puesto que el mismo se destina a situaciones coyunturales que requieren permanente atención.
5. La implementación de equipos de trabajo pedagógicos dentro de la asignatura. Los BP se manejan en la mayoría de sus experiencias con parejas pedagógicas frente al curso, a veces tríos pedagógicos en una misma materia o asignatura o, incluso, en equipos de trabajo de más personas. Una idea central para esta estrategia de trabajo es que no existe un conocimiento único y que sólo es un docente quien lo detenta, por tanto se considera que la construcción colectiva de saberes es fundamental dentro de las propuestas de los BP. El rol de docente debe procurar también estar integrado de lleno en esta dinámica —además de valorizar los conocimientos que ya poseen los educandos—. La planificación conjunta, el desarrollo mismo de las clases, la discusión de los programas, la evaluación, la proyección pedagógica y el acompañamiento en las decisiones didácticas se realizan conjuntamente y no son trabajados en forma aislada, como suele suceder en otros ámbitos educativos. El trabajo grupal y colaborativo hace que se enriquezca aún más la construcción de saberes y conocimientos, que son sometidos a un análisis y revisión constante.
6. La interpelación a la academia, a los teóricos de la educación y las instancias de formación superior. Los BP son escuelas secundarias para jóvenes y adultos y for-

4 Describen a la organización de estas escuelas, en tanto “[...] creación y problematización de espacios escolares en clave de educación popular, es decir, escuelas alternativas insertas en los barrios, en su matriz sociocultural, generadoras de educación integral y liberadora —en sentido freiriano— que sean parte de organizaciones sociales, y formadoras de sujetos políticos en valores tales como la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas” (Elisalde y Ampudia, 2005).

man parte del área de enseñanza media; sin embargo, han interpelado desde los orígenes la producción académica de instancias superiores. Las organizaciones sociales tomaron en sus manos la realización y producción de sus propios saberes, lo que muchas veces puso en jaque al conocimiento académico. Por ejemplo, muy pocas instituciones que forman en educación superior docente, permitían en sus orígenes la realización de las prácticas didácticas dentro de los BP a aquellos estudiantes a punto de recibirse. También podemos mencionar otro aporte valioso: así como desde la concepción freireana todos poseemos conocimientos —independientemente de si existe algún título académico o institucional que lo avale— se ha logrado que egresados de los espacios se vuelvan educadores (mostrando cierta formación en la materia específica a cargo) sin poseer un título que lo habilite. Por ejemplo, obreros de una fábrica recuperada por sus trabajadores ejercen un rol docente y enseñan sus conocimientos de oficio (observado en el “BP Chilavert” y otros).

7. La educación popular (EP) no está pensada de forma aislada, sino en su territorialidad, para lo cual es necesario la generación de redes, coordinadoras y puentes que conecten a las diversas organizaciones que la integran. Los BP articulan no sólo entre las diversas experiencias que han generado cada bachillerato en particular (entre organizaciones), sino con otras modalidades de EP, con escuelas formales y sindicatos, con organizaciones que comparten el territorio —empresas recuperadas por sus trabajadores, organizaciones que defienden los derechos humanos, movimientos de trabajadores desocupados, cooperativas, comedores comunitarios, asambleas y organizaciones barriales—.
8. La generación de prácticas prefigurativas de la sociedad que se persigue. Los BP, en su vinculación territorial, desarrollan una pedagogía que aspira a ser liberadora para educandos y educadores. No puede negarse que estas experiencias, que toman como instancias de aprendizaje y de organización máxima a las asambleas plenarios, ensayan día a día una democracia participativa —con muy pocas excepciones—. También es importante visualizar cuáles son las luchas en las que intervienen: contra la opresión del patriarcado, el extractivismo, el monocultivo, el colonialismo y el sistema capitalista. Promueven el respeto a las disidencias sexuales, la concientización ambiental, el cooperativismo, la autogestión, las cosmovisiones indígenas, campesinas, afrodescendientes y la transformación de la política educativa. Estas prácticas en sí no van a modificar al sistema capitalista en su totalidad o no se plantean directamente la toma del poder, aunque ayudan a pensar la sociedad humanitaria y prefigurativa que quiere construirse sin relaciones de explotación, desigualdad social o ningún tipo de violencia. Sería injusto no mencionar que muchas de las organizaciones que construyen los BP sí se plantean la toma del estado, siendo el BP sólo una arista de la organización más amplia.
9. La construcción junto a la escuela pública y el cuestionamiento de la educación bancaria. La necesidad de la transformación educativa no es exclusiva de los BP, tal es así que la escuela pública se ha encontrado en permanentes cambios. Algunas flexibilidades introducidas en las escuelas públicas —en sus diferentes tipos de gestión—⁵ son similares a las introducidas previamente en los BP. Se ha incorporado el sistema de parejas pedagógicas o “tutores”, “maestras integradoras” o maestros de apoyo a la inclusión (MAI), trabajo colaborativo entre áreas, evaluación procesual sobre el desarrollo de habilidades —y no sobre contenidos memorizados—, modificación más laxa del régimen de evaluación, quita de medidas punitivas como amonestaciones y expulsiones, por nombrar algunas. Muchos BP vieron la necesidad de formar parte de las luchas enarboladas por la escuela tradicional o formal —promoviendo la interpelación sindical—. La mayoría de los BP no pretenden constituirse como una educación alternativa, sino formar parte de las transformaciones de la escuela pública.

5 La ley de Educación Nacional Argentina (26.206), sancionada en diciembre de 2006, reconoce diferentes tipos de gestión educativa: estatal, privada, cooperativa y social.

No todo lo que brilla es oro

Muy bien, hasta aquí hemos sintetizado algunos logros, pero también podrían relajarse algunas dificultades de estas experiencias. Debemos mencionar que, al igual que otros movimientos sociales y políticos o la escuela pública misma, también acarrea duras contradicciones mientras dan la batalla en pleno dinamismo. Así como podemos encontrar cooperativas que dejan de tener principios y valores del cooperativismo y asumen lógicas mercantilistas y patronales, es un desafío para los BP tener siempre en claro “su Sur”.

Luego de una década y media de existencia suceden recambios de los actores protagonistas, es decir, los educadores que iniciaron estas experiencias. Lógicamente en esa renovación, muchas dinámicas pueden cambiar, reverse principios de su praxis pedagógica y surgir nuevos. Existe una redefinición permanente, un *sentipensar* constante sobre el sentido de los BP, cierto balance histórico que realizan las organizaciones sociales y vaivenes sobre cómo disputar el reconocimiento de derechos al Estado.

Se visualiza que al sumarse nuevos/as educadores/as al movimiento cuesta muchas veces poder arribar a síntesis históricas sobre el mismo, auto-formarse en la caracterización del complejo escenario de intervención de las organizaciones o generar una detallada evaluación/historización sobre la propia experiencia —proyección histórica, desafíos y rumbos a tomar— (este artículo tiene el objetivo secundario de contribuir a ello). Algunas organizaciones no han creado suficientes documentos de sistematización de sus trayectorias debido, en parte, a que se encuentran abocadas a la urgencia del día a día y a la movilización constante. También puede suceder que, al haber lógico recambio de educadores/as, el grupo nuevo vuelva a pasar por las mismas discusiones, avances y retrocesos y hasta se pierdan articulaciones y redes que se habían tejido previamente con mucho esfuerzo. No hacemos aquí una valoración sobre ello, puesto que los cambios pueden ser una superación del movimiento mismo.

¿Qué puede diferenciar a un BP de una escuela de pedagogía waldorf o una escuela privada que trabaje también con EP? Sin duda debe ser la praxis transformadora, qué fin persigue la propuesta escolar y cierta concepción revolucionaria asumida políticamente, más allá de su configuración pedagógica. A docentes y estudiantes, formados muchas veces con la educación bancaria, no les resulta fácil des-aprender ese recorrido. Algunas experiencias que se proclaman emancipadoras se abocan únicamente a la organización de un currículum político (contenidos didácticos), abandonando la praxis transformadora en el territorio, fuera del aula o incluso se vuelcan al verticalismo político.

También debemos mencionar que los BP enfrentan duras contradicciones contra las que pelean, porque pueden reproducir lógicas patronales, prácticas patriarcales, etnocéntricas y colonialistas —éstas últimas visibles muchas veces en las currículas trabajadas, que toman materiales didácticos elaborados por editoriales monopólicas—.

En algunas situaciones, el conflicto interno de algunas organizaciones fue de tal envergadura que no se encontraron exentos de reproducir diferentes tipos de violencias. Si se promueve una prédica emancipadora, debe acompañarse en la práctica —en su sentido freireano—, sino nos encontramos en las antípodas de las banderas empuñadas en la educación popular. Estas escuelas con carácter popular, se basan en prácticas asamblearias, propician el continuo debate y poseen un permanente dinamismo —características importantes del movimiento—.

Lastimosamente, en algunas experiencias se interrumpieron las prácticas democráticas y asamblearias, en las que ciertos liderazgos centralizados e históricos fueron los que

asumieron la dominación, obturando la renovación y emancipación de las organizaciones mismas.⁶

Hijos/as del 2001: surgimiento de los BP

Las consecuencias de las duras políticas neoliberales aplicadas en Argentina dan origen al surgimiento de diferentes movimientos sociales, que son impulsados por organizaciones territoriales y políticas, las cuales disputan desde la ruta y el barrio, la inclusión de derechos profundamente vulnerados (Ampudia, 2008, 2012; Sirvent, 2008; Svampa, 2005). Surgen a fines de 1990 el movimiento piquetero y los Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD). Luego del estallido popular de diciembre de 2001, se suman las fábricas o empresas recuperadas por sus trabajadores (ERT) y las asambleas populares (Oviedo, 2001; Sverdlick y Costas, 2008).

Debemos entender el surgimiento de los BP en este duro contexto social y económico, pero con una esperanza por la gran participación política, debido a la necesidad urgente, a la que se abocaron los sectores medios y populares (trabajadores). Las políticas neoliberales —también en materia educativa— y el carácter del Estado argentino, generó grandes desigualdades y una exclusión de la ciudadanía que fue contrarrestada por la generación de “redes de sobrevivencia, cuya base no eran exclusivamente las instituciones estatales” (Svampa, 2005). Existe una nueva emergencia del mundo comunitario con nuevas formas, un nuevo tejido territorial —MTD, ERT, cooperativas, iniciativas autogestivas y organizaciones barriales, etcétera— llevadas a cabo por los nuevos pobres urbanos y la clase media que se encontraba en una situación crítica (Svampa, 2005).

En el 2004, la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) junto a la Industria Metalúrgica y Plástica Argentina (IMPA) parte del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), conforman el primer bachillerato popular de esta etapa —aunque inicialmente estaba pensado para obreros, luego se fue ampliando a otras identidades del barrio—, que lleva su mismo nombre como muestra de una clara identificación de intereses. También ese año la Organización Popular Fogoneros inicia el BP Simón Rodríguez en la localidad de Tigre. Equipos de trabajadores de la educación popular, que desde hacía años intervenían territorialmente, y disputaban

6 Se pueden mencionar varios ejemplos, pero el más reciente y emblemático en 2021 (que se remonta desde marzo 2020), el de algunos BP partícipes del origen de este movimiento. En el BP Maderera Córdoba y BP IMPA (de la organización “CEIP Histórica”), los coordinadores asumieron su rol de directores (figura administrativa del Estado y no los que se asumen desde una organización popular autogestiva que promueve la educación popular) impidiendo el tradicional funcionamiento de espacios consensuados de toma de decisiones colectivas, provocando diferentes violencias patronales y machistas. Se emplearon herramientas administrativas, legales, punitivas y correccionales del Estado —al cual se pretende interpelar con otras lógicas—, para amedrentar a docentes de la organización. Determinadas acciones promovidas por coordinadores que ocupaban notables puestos de poder fueron generando situaciones elevadas de violencia, según docentes de estos espacios (quienes denuncian, además, una violencia machista promovida por esos varones), habiendo llegado a instancias de intervención ministerial, judicial-legal y sindical, que condujeron a que la mayoría del colectivo docente presentara su renuncia y abandonaran su militancia en esas experiencias o se reconocieran como “colectivo de docentes autónomos” de esa dirección-coordinación (también sucedió en el BP “Berta Cáceres”, de la misma organización) (CEIP, 2020a). Cabe orientar a quién lea, que la CEIP (organización de la que participa activamente quién escribe) es una organización social que en la actualidad reúne a siete BP y que reunía a otras escuelas, pero a mediados de 2015 se divide en dos organizaciones cualitativamente diferentes (conformándose para ese año la CEIP Histórica, de la cual hacemos mención).

desde los barrios la cultura popular, comienzan a generar escuelas populares para el área de jóvenes y adultos/as—nivel educativo más golpeado por las políticas neoliberales— (Elisalde, 2013).

Un nuevo movimiento educativo: agrupamientos de los BP

En la historia del movimiento se han configurado diversos agrupamientos a los cuales podemos identificar como organizaciones de segundo grado de carácter gremial o diversas coordinadoras y redes con el objetivo de construir poder popular. Al principio se generó un agrupamiento llamado “inter-bachilleratos” o “secretarías populares” en donde los diferentes BP se agruparon inicialmente para intercambiar los conocimientos administrativos, las maneras de interpelar al Estado y para organizar talleres formativos. Así es como surge la constitución de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL)⁷ que ha tenido diversas definiciones políticas progresivas, motivos por lo cual se alejan algunas experiencias de BP y forman otros movimientos o agrupamientos. Tales fueron los BP nucleados en la “Coordinadora por la Batalla Educativa”⁸ que tenían un claro posicionamiento ideológico afín al gobierno nacional kirchnerista en 2008 y se oponían a generar marchas frente a las autoridades nacionales. Estos dos agrupamientos reúnen la mayor cantidad de experiencias reconocidas.

Algunos BP abandonan la CBPL en 2009, cuando en la misma se define en instancias plenarios, que la interpelación al Estado sería dentro de la escuela pública de gestión estatal. Tal posición implicaba asumir una identidad de trabajadores de la educación, pero no todas las organizaciones querían diferenciarse de otros militantes territoriales de su mismo espacio. Así es como sucedió con algunos BP que se nuclean en la Red de BP Comunitarios, donde participa el Movimiento Popular La Dignidad quienes se definían como *militantes con acción educativa* y otros BP autónomos. Según algunos testimonios, al día de hoy no se encuentra activa esta red; algunas experiencias volvieron a la CBPL y otras apostaron al reciente movimiento por la gestión social y/o cooperativa.

Otra agrupación importante de BP surge en el denominado Frente de BP de la CTA-Autónoma que nuclea a experiencias que intervienen dentro de esta importante central de trabajadores de la Argentina. Participan activamente de la CBPL, interpelando al Estado por las mismas reivindicaciones.

7 Siendo el primer agrupamiento desde 2005, buscaron desde sus inicios luchar por sus reivindicaciones —emisión de títulos, reconocimiento de los proyectos políticos-pedagógicos, obtención de salarios para trabajadores, becas para sus estudiantes y financiamiento integral—. Buscan el reconocimiento pleno pero manteniendo su autogestión y se reconocen trabajadores de la educación. La integran organizaciones del Frente de BP CTA-A, el FOL (Frente de Organizaciones en Lucha), la CEIP (Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares), el FAR (Frente Arde Rojo), la Organización Popular Amaicha, CEIP-H, FPDS (Frente Popular Darío Santillán - Corriente Plurinacional y CP), MTL (Movimiento de Territorial de Liberación), Seamos Libres (BP Raymundo Gleyzer) y varios BP autónomos (de diferentes organizaciones sociales territoriales). Algunas de los BP reunidos aquí no han sido aún reconocidos, por lo que el conjunto de las organizaciones que integran este espacio pelean por el reconocimiento a sus derechos educativos (obtenidas parcialmente sólo por algunas experiencias). Reúne a la mayoría de BP del país al momento de escribir este artículo en junio de 2021.

8 Ubicadas mayormente en el oeste del conurbano bonaerense. Organizados por sindicatos afines al peronismo oficialista y al movimiento nacional y popular, tal como el Sindicato de Canillitas. Aunque un poco desactualizado, puede verse un mapa de las experiencias en: <<http://batallaeducativa.blogspot.com/p/info-bachilleratos.html>>.

En la actualidad, surge uno nuevo “Movimientos sociales por la educación popular de gestión social y cooperativa”⁹ un agrupamiento que promociona el reconocimiento de los BP bajo la gestión social y cooperativa (tercer tipo de gestión educativa que menciona la ley de Educación Nacional, diferenciada de la de gestión privada y estatal).

Otros agrupamientos de BP no responden a motivos educativos, puesto que articulan en otras multisectoriales: no buscan el reconocimiento estatal completo, solo se limitan a la posibilidad de emitir títulos, no exigen la reivindicación salarial.¹⁰ Existen además BP en las provincias que sí disputan a la escuela pública e intervienen en otras multisectoriales o centrales de trabajadores aunque no forman parte de los anteriores agrupamientos, ya que mayoritariamente el movimiento se concentra en Buenos Aires. Por ejemplo, el BP 2 de Enero (en Río Negro), BP Violeta Parra (en Mendoza), BP 2 de Diciembre (en CABA)¹¹ o como los BP del sindicato SUTEF (en Tierra del Fuego) que intervienen dentro de la CTA-A, quienes obtienen su reconocimiento oficial en marzo de 2020.

En relación a los objetivos trazados por los BP, se lograron avances significativos en el reconocimiento de los mismos, en un período que duró de 2008 a 2011. Se visualiza, hoy en día, un proceso de crecimiento progresivo y una gran diversificación del movimiento, aunque también podemos analizar cierto estancamiento en relación a la obtención de sus propósitos iniciales.¹²

Los BP fueron coexistiendo hasta la actualidad con una multiplicidad de formas para llevar a cabo la educación popular, reuniendo a más de un centenar de experiencias a nivel nacional. Algunos criterios comunes se mantienen —mencionados en el primer apartado— pero varían en su intervención política, tipo de gestión educativa e interpelación estatal. Comparten una identidad gremial (en su mayoría como escuelas públicas y populares) aunque manteniendo diversas formas de reconocimiento.¹³ La heteroge-

9 Es un amplio movimiento a nivel nacional que integran diversas organizaciones sociales como el MOCASE, Organización Germán Abdala de la CTA-A (organización que no integra el frente de BP de la CTA-A), Movimiento Evita, FPDS, MTE, CEIP H, ENDYEP, Movimiento Popular La Dignidad, Barrios de Pie y algunos BP autónomos. Su acto de lanzamiento fue en junio de 2021 por Facebook. Aunque ya se habían agrupado desde diciembre de 2019.

10 Son los BP de “Villa 21/24” o “Tierra y Libertad” o “Escuela Libre de Constitución” o “Cooperativa Encuentro de Educadores Populares” (CEEP/CTA). Algunos de estos BP sí eran parte de la CBPL, pero se retiraron de ese espacio cuando se definió disputar a la educación dentro de la gestión estatal.

11 Esta reconocida experiencia en CABA integraba la CBPL, pero luego se retiraron, puesto que no encontraban diferencias sustanciales con escuelas públicas y estatales, apostando a la construcción política en materia sindical (dentro de UTE).

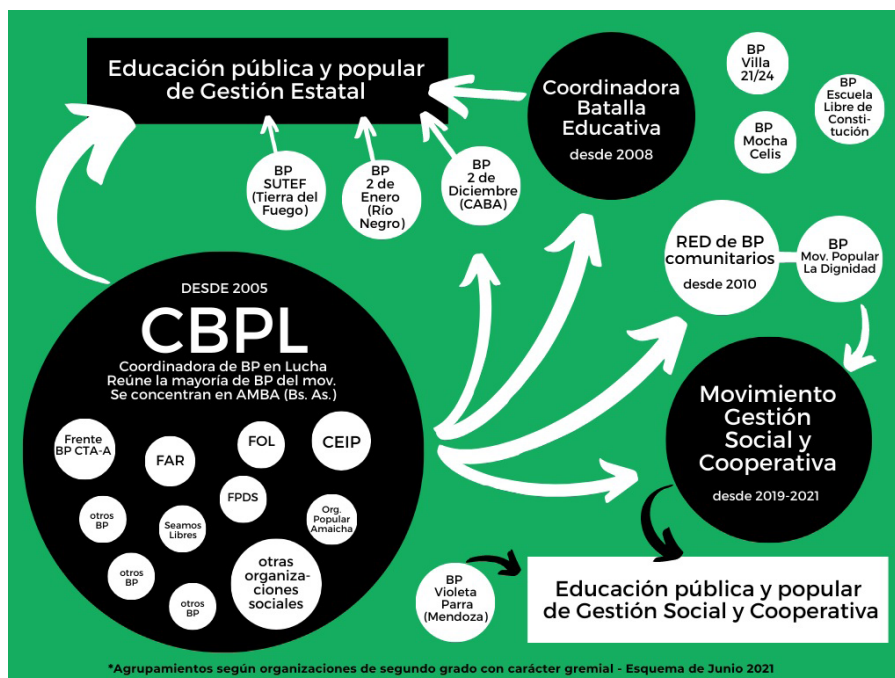
12 En 2008 por primera vez se reconoce a los BP dentro de la gestión estatal. En 2010 la creación de un Registro de BP en CABA establece requisitos que debe reunir un BP para regularizarse oficialmente y desde el 2011 se consigue finalmente el reconocimiento como trabajadores de la educación, más allá si tuvieran o no título habilitante, para la denominada Planta Orgánica Funcional (POF) de cada BP en CABA. En 2010, producto de la lucha de la CBPL, se consigue que BP de provincia de Buenos Aires sean reconocidos como CENS, alejándose de la gestión privada en donde estaban inicialmente reconocidos.

13 Acerca de los reconocimientos obtenidos, podemos mencionar varios formatos del área de EDJA que los diferentes gobiernos fueron creando. Los CENS, extensión de CENS, FinES, UGEE (Unidad de Gestión Educativa Experimental) y BP (de gestión estatal), en su mayoría en Buenos Aires, donde mayoritariamente se ubica al movimiento. En algunas experiencias en las provincias han logrado el reconocimiento como parte de la gestión social y cooperativa, siendo una minoría del fenómeno. Inicialmente algunos BP habían sido reconocidos como parte de la gestión privada pero, producto

neidad de agrupamientos encontrada en el movimiento responde fundamentalmente a diferencias ideológicas de concepción política-partidaria, a disputas desplegadas en política educativa y a cada particular praxis pedagógica desarrollada en EP.

La distinción entre si los BP deben dar la pelea con el conjunto de la educación estatal y, por lo tanto, ser reconocidos como escuelas de gestión estatal, abonando a disputar la educación con el conjunto de los trabajadores de la educación; o si, por diferentes caminos, deben ser reconocidas como experiencias de la gestión social y/o cooperativa, es una discusión latente hacia el interior del movimiento.

En la historia del movimiento también hay que recordar que algunos BP no lograron permanecer con sus puertas abiertas, debido a la falta de respuestas del Estado frente a sus demandas —que exigieron su reconocimiento, durante una década en algunas escuelas—. Aun así, la heterogeneidad detallada del movimiento da cuenta de un movimiento en expansión, aunque con algunos avances y retrocesos.



Política estatal hacia el área: la EDJA y el aprendizaje permanente

Los BP, a más de un siglo del inicio del sistema educativo formal, irrumpen con la creación de una nueva escuela, una formación integral emancipadora con perspectiva de clase, que persigue otros objetivos que la generación de mano de obra para el capital. Ese sentido original se disputa ahora desde otros sentidos educativos, puesto que en sus orígenes, según los historiadores de la educación, se contaba con la finalidad central de integrar al sistema —mediante un consenso— a los sectores populares bajo el colectivo de “ciudadanos” para así lograr legitimación, normalización y disciplinamiento que respondían a los intereses de la elite gobernante (Puiggrós, 1990; Pineau, 1997). Mientras que Julio A. Roca, a fines del siglo XIX, avanzaba con la pólvora y regando sangre de pueblos originarios, rápidamente llegaron los ferrocarriles, los alambrados y las escuelas, como parte de un mismo plan: la expansión del Estado-nación.

de una lucha sostenida, se logró que las experiencias sean consideradas como de gestión estatal en la CABA y provincia de Buenos Aires.

La fabulosa experiencia de las Escuelas Normales Populares de 1912 de provincia de Buenos Aires había contado con reconocimiento oficial, aunque duró apenas unos cinco años —experiencia promovida por sociedades populares, con muchas similitudes con el movimiento de BP del siglo XXI— fenómeno incipiente obturado por el Estado (Pineau, 1997). Desde fines del siglo XIX, las primeras escuelas para alfabetizar adultos no contaban con reconocimiento de la especificidad, hasta la ley Federal de Educación 24.195 —sancionada en 1993— que había dispuesto a EDJA como un “régimen especial”. El recorrido nos enfrenta a un posicionamiento de tipo casi compensatorio en donde los/as estudiantes completarían sus estudios para lograr cierta cualificación para el mundo del trabajo y una posible reconversión laboral.

Desde mediados del siglo XX, la educación de adultos fue considerada cada vez más por organismos internacionales.¹⁴ Desde la década de 1970, la Unesco promueve políticas para el desarrollo del llamado *aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de toda la vida* (ALTV). Esta concepción educativa genera nuevas políticas pero en base a la necesidad del mercado laboral, promoviendo el aprendizaje autónomo, la formación continua y el alcance de una alta cualificación para la obtención de cualquier empleo —también requiere adaptación al cambio, al desempleo, a la formación profesional en tiempo real, ser hábil en la resolución de problemas, etcétera—. Se han incrementado en las últimas décadas las políticas que se inscriben dentro de la Organización de las Naciones Unidas, conocida como “objetivos de desarrollo sostenible” a implementarse hasta el año 2030 (International Labour Organization, 2019; OIT, 2017).

A partir de la sanción de la ley 26.206 en 2006, sucede un punto de inflexión para EDJA¹⁵ ya que se coloca en la categoría de modalidad a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Debido a esta legislación, la finalidad de la educación de este nivel es la de garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la vinculación con el mundo del trabajo (Hisse, 2009).

La reforma de la Nueva Escuela Secundaria (NES) desde 2014 quita titulaciones, suprime materias pedagógicas y humanísticas, lo que genera currículas orientadas al mercado y al capital. Situación que promueve una rápida promoción y poca profundidad, al mismo tiempo que el sistema requiere contradictoriamente alta cualificación y autogestión en el estudio. También podemos mencionar la falta de herramientas tecnológicas y conectividad destinada al área de la EDJA. Históricamente los/as estudiantes y trabajadores de esta área han sido excluidos de políticas para la obtención de las nuevas tecnologías de la información y la conectividad (NTICx).

El gobierno nacional actual ha continuado con las mismas políticas educativas en el área que la gobernación anterior. Existe una continuidad del cierre de BAO (bachilleratos de adultos) y BAOT (bachilleratos de adultos con orientación técnica) masivos en 2016

14 Es interesante analizar la temática desde una mirada internacional, tal como menciona Nora Speier Fernández: “La Educación de Adultos, que nació desde diversos enfoques como necesidad y como consecuencia de las revoluciones francesa e industrial, adquirió ‘carta de ciudadanía’ tras la segunda guerra mundial, con la creación de los organismos internacionales que intentarían garantizar la paz y la igualdad de derechos. (...) Se fueron definiendo así dentro de la Educación de Adultos los campos de la Educación Popular, la Alfabetización, Educación Fundamental, la Educación Permanente...” (Speier Fernandez, 2018: 22).

15 No desarrollaremos la historia y oferta actual de la EDJA, puesto que ya fueron tratadas en artículos previos en esta misma revista y que pueden acceder a los mismos en línea. Para ampliar la temática, ver “La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial” de Florencia Finnegan (2016) y “Notas sobre la Reforma de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en Buenos Aires: una ofensiva contra los trabajadores. Resistencias locales y perspectivas nacionales” de Roberto Elisalde (2018).

en la provincia de Buenos Aires, se fomenta la promoción acelerada del programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES), sin apertura de nuevos Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), perpetuando la generación de una “secundaria de los pobres” como señala Andrea Villa (Siniscalco, 2020).

Otros ataques sufrió la escuela pública en 2016 con la quita de la validez nacional a todas las ofertas del área de la Dirección de Adultos y Adolescentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) —situación revertida, ante la movilización docente, de la que fueron parte los BP— y el intento de cierre de los 29 institutos de Formación Docente. En el mismo año, en el conurbano bonaerense se crearon “aulas de aceleración” para jóvenes menores de 18 años y se flexibilizó la cursada de los CENS —reduciendo la cantidad de días—. Además, muchos programas que becan o fomentan el estudio aún se estructuran en base a una lógica capitalista. Por ejemplo, el programa PROGRESAR sólo está pensado para jóvenes, pero no encontramos una política similar para mayores de 24 años; invisibilizan la identidad de los/as sujetos/as educandos de mayor edad de la EDJA y, también, se recorta el monto percibido del programa año a año.

El Estado argentino se ha volcado en las últimas décadas a promocionar programas adaptados a una rápida inserción laboral, con un fuerte desfinanciamiento hacia el área de EDJA, acercando la escuela al barrio, pero dejando en merced de sus educadores y educandos prácticamente la financiación de la educación. El programa FinES fue la expresión de esa precarización, por eso ha logrado ser potenciado por cada gobierno desde su surgimiento en 2009 —encontrando una continuidad como política educativa neoliberal—. Según un documento de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), “la principal acción actual del Ministerio de Educación de la Nación (ME) que puede ser relacionada con la EPJA es el Plan FinES” (Stubrin, 2021). Podemos ver cómo la OEI tiene en sus objetivos ampliar la EDJA, generando un plan que cree “nuevas estrategias” adaptada a las demandas de las sociedades “más complejas”, quiere decir, más estratificadas, con un mercado que requiere mano de obra más calificada en el corto plazo y de forma permanente.¹⁶ La ausencia de auxiliares y trabajadores de la educación, instalaciones aptas y herramientas —básicamente lo que puede entender como una escuela— se suple con la organización de clase y con formas autogestivas generadas por las organizaciones sociales. Más titulación, pero menos educación.

Podemos ver cómo este paradigma del ALTV viene a irrumpir en la formación de adultos y a contraponerse con el paradigma de la educación popular que se desarrolla desde los BP. El movimiento de análisis aspira a una formación integral, que no pretende simplemente formar educandos y educadores según el requerimiento del mercado y que se basa en otros principios y valores. En esta coyuntura educativa del área debemos ubicar a la diversificación de la experiencia que ha producido cierto estancamiento en la unidad de los BP.

16 En el documento de la OEI puede leerse: “El paradigma del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (ALTV), asumido como enfoque por el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo largo de la Vida (2015-2021), [...] busca ampliar la visión sobre la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores más allá de las fronteras de los sistemas escolares. En este sentido, propone trascender las estrategias didácticas y contenidos curriculares” (Stubrin, 2021).

La oferta del programa FinES¹⁷ crece año a año y es señalada como la principal del área, como mencionan la OEI y las mismas autoridades nacionales.¹⁸ Como han alertado autores y expresado algunos BP (CEIP, 2021; GEMSEP, 2014; IMPA, 2012), el plan genera una precarización educativa, puesto que garantiza más el derecho a la titulación rápida y remota pero no a la educación. Además, legitima la precarización laboral, instalada hace más de una década en el área, flexibiliza las condiciones de contratación de docentes y los derechos laborales —deja por fuera derechos adquiridos enmarcados en la LCT (ley de Contrato de Trabajo), vigente en toda la Argentina—. Es por esto que muchos docentes integrantes del plan se han organizado autogestivamente para resistir a este programa.

También es importante aclarar que algunos BP sí han aceptado esta forma de certificación, ante la negativa de años en otras formas de reconocimiento que se adecuaban mejor a la propuesta político-pedagógica de las experiencias —por sobre todo porque implicaban más financiamiento—. Algunos BP se han puesto a resignificar ese plan, sumando días de cursada (ad honorem, de forma voluntaria), reconociéndose como “FinES autogestionados”, cuestión que ha generado ciertas tensiones al interior del movimiento.

Desafíos del movimiento: nuevas y viejas disputas

En marzo de 2018, en Ushuaia (provincia de Tierra del Fuego), se realizó un encuentro en el marco de pensar la educación pública y popular “desde abajo y desde el sur”, visualizando gran preocupación de los trabajadores por el gran avance en Latinoamérica de los gobiernos ultra neoliberales.¹⁹

Al gran pensador y profesor Carlos Rodrigues Brandão se le preguntó, en una entrevista en el mencionado encuentro, cuáles desafíos tendrían los BP de la Argentina, y él contestó que veía tres posibilidades para el destino de este movimiento: “veo tres posibilidades, como si fuera un triángulo, tres lados” (BP Chilavert-CEIP, 2018, 5m08s). Una sería depender del Estado, que los sostenga y financie completamente, que se constituyan como una opción representativa de un sector del Ministerio de Educación. Otra posibilidad sería luchar para crear poder popular, por medio de experiencias independientes, que sean generadas desde y por las organizaciones sociales y movimientos populares, totalmente emancipados de las lógicas del mercado y del Estado, “incluso enfrentando al poder del Estado” (menciona como ejemplo el caso de las escuelas del MST de Brasil). La tercera alternativa “perversa, peor”, sería ir encontrando poco a poco entidades que se reconozcan como frentes progresistas y aunque no se proclamen

17 Para analizar con detenimiento los aspectos críticos del programa FinES 2, leer la interesante nota (disponible en línea) que publicó esta misma revista por el colectivo llamado Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular, de autores varios (GEMSEP, 2014).

18 Según una carta de 2012 dirigida a docentes del FinES 2, firmada por coordinadores del plan y por los ministerios de Desarrollo Social y de Educación Nacional, ya podía reconocerse la precarización de la oferta ofrecida por los funcionarios: “no se puede pretender como docentes una situación de equiparación con los beneficios de los docentes que sí forman parte del sistema formal (no acumula antigüedad, no existe carrera docente, cesa a los 4 meses, no se rige por el sistema de licencias pagas, etc.)” (BP IMPA, 2012).

19 El foro fue realizado por el SUTEF (Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación Fuegoquina), RIOSAL y CTA-A, anunciando la creación de bachilleratos populares desde el sindicato docente, incluso uno que ya comenzaba a funcionar en la reconocida empresa recuperada por sus trabajadoras/es ex Aurora-Grundig (cooperativa Renacer). En línea: <<https://gremialesdelsur.com.ar/nota/18468-Foro-Por-La-Educaci--n-P--blica-y-Popular>>.

como parte del mercado y el capital, en realidad, sí lo representan (tales como ONG o entidades sociales con lógicas privatistas y patronales o con lógicas mercantiles). Esta tercera opción, continúa desarrollando Brandão, se presenta como posible solución a las contradicciones actuales: son renovadoras, innovadoras pedagógicamente y creativas, pero en definitiva, de alguna manera dependen tanto del apoyo del Estado como de los aportes del mundo mercantilista.

Si consideramos lo desarrollado anteriormente sobre la diversificación de la experiencia, podremos encontrar algunas de esas perspectivas que mencionaba Brandão dentro del heterogéneo movimiento de BP —con una trayectoria de casi dos décadas— el cual se encuentra a mitad de camino en la consecución de sus objetivos. En la actualidad, los BP no han recibido aún financiamiento integral, ni herramientas pedagógicas o tecnológicas, financiamiento estatal en infraestructura y mobiliario, muchas experiencias no perciben salario alguno para sus trabajadores, no cuentan con personal auxiliar y/o administrativo; es por eso que algunos BP han cerrado sus puertas luego de ceder ante el Estado.²⁰ La totalidad de las experiencias fueron reconocidas sólo parcialmente en su trabajo docente, por lo que no toda la planta orgánica funcional (POF) percibe un salario.

La estrategia del Estado fue la de ofrecer el reconocimiento mediante la figura de FinES, pero ante la negativa de algunos BP, su respuesta, en algunos distritos, fue la de directamente abrir esas ofertas ubicadas cercanamente a ellos para absorber sus matrículas y cercenar la experiencia.

Como alerta el pedagogo brasileño, debemos aprender a diferenciar cuando la EP se utiliza con fines comerciales. Podemos encontrar escuelas privadas o alternativas utilizando pedagogía freireana —aunque bastante despolitizada por cierto, emitiendo algunos principios del autor, es decir, descontextualizándolo— o en escuelas confesionales y ONG. También en el Estado y en algunos de sus gobiernos podemos encontrar un uso del pensamiento de Paulo Freire y de la EP —aunque parcialmente o sólo declarativamente—. Se encuentran materiales didácticos y documentos producidos por el gobierno de Cambiemos que citan en varias oportunidades al gran pedagogo brasileño pero reproducen a diario una marcada política neoliberal en educación.



20 Es el caso del BP “Arbolito” de Avellaneda, BP “1ro de Mayo” (ATE- INTI) / BP “Maimará” (en Jujuy), BP “Agustín Tosco” (en Mar del Plata) o el caso del BP Violeta Parra (en provincia de Mendoza) que el Estado ha quitado su reconocimiento a fines de 2020 y se encuentran en plena pelea por volver a contar con reconocimiento oficial.

Serán los BP revolucionarios o no serán nada

La pelea que tendrán que dar los BP hoy en día con el Estado por el reconocimiento de sus derechos vulnerados, no solo será la de lograr crecer en sus reivindicaciones históricas, sino enfrentar el avance precarizador del Plan FinES, las amenazas recurrentes del Ministerio de Educación de la CABA de quitar las titulaciones que permiten hoy a BP emitir títulos, el duro recorte y sub-ejecución que sufre en general la educación.²¹ Las reformas graduales anunciadas precarizan aún más las propuestas educativas del área —tal como el nuevo régimen de equivalencias para CENS y FinES, el cual quita años a la terminalidad de la escuela secundaria para la oferta de toda la EDJA— que responden a determinada política educativa incentivada por organismos internacionales.

La apuesta de algunos BP de dar la pelea desde la gestión social y cooperativa, que implica un distanciamiento con los trabajadores de la educación, podría ser peligroso para la generación de unidad, la pérdida de la identidad actual como trabajadores de la escuela pública —que produce el alejamiento de los sindicatos al no reconocerse tal especificidad en algunos estatutos vigentes— y el abandono de la disputa por el sentido de la educación en la escuela pública.²² Nuestra escuela pública y estatal, producto de su historia, ha logrado ser uno de los sistemas más avanzados en la región. Aun así, se encuentra permanentemente amenazada y, como trabajadores de la educación, es necesario levantar sus banderas en su defensa. Esa construcción debe darse en conjunto con toda la clase trabajadora y para ello es necesario recuperar también aquellos sindicatos que se encuentran burocratizados, para ponerlos al servicio del pueblo y de las clases populares. Frente a la educación bancaria y mercantilista, los BP apuestan a construir escuelas públicas y populares, que sean concientizadoras, críticas, liberadoras y que abonen a la construcción de poder popular.

Será también un deber de los/as educadores/as populares ser partícipes acerca del tipo de educación que se genera, quiénes deberían ser consultados para la utilización de recursos que destina desmesuradamente el Ministerio de Educación en ciencia y tecnología, muchas veces estableciendo acuerdos millonarios con poderosas empresas lucrativas (Ferreiro, 2021; Mozota, 2020). En otras líneas he mencionado sobre la necesidad de que las organizaciones sociales y populares comiencen a pensar en estrategias del uso de las NTICx para la generación de poder popular, quienes deben cuestionar la instalación de la bimodalidad en educación —no hay legislación que ampare a los trabajadores— y otros emergentes que aparecieron durante la pandemia de Covid-19, que derivan en una necesidad de tomar de nuevo la calle con justa rabia (Moñino, 2020).

Los BP vienen dando una lucha cultural contrahegemónica por dentro y fuera del Estado, pero queda mucho por realizar. Han logrado ser parte de la oferta pública estatal y han sabido construir codo a codo con demás actores y sindicatos que defienden la escuela pública en una era neoliberal. La clave está, como mencionaba con

21 El Ministerio de Educación nacional, a más de un año de la pandemia (junio de 2021), no ha resuelto la liberación de conectividad con fines educativos, la provisión de herramientas tecnológicas para fines pedagógicos en ningún nivel educativo, ni dado respuestas a los requerimientos varias veces presentados por los BP. Aún más radicalizado, en algunos gobiernos provinciales o locales, donde existe una enorme precarización laboral, con ensayos de reformas de derechos de los docentes en las legislatura de la provincia de Mendoza y el cierre —en esa misma gobernación— de escuelas de gestión social y cooperativas (CEIP, 2020b) o en provincia de Chubut, donde se recrudece desde hace meses el conflicto docente.

22 Situación desarrollada ampliamente por la organización social en la que participo (CEIP, 2021). También advertida por otras experiencias, que alertaron sobre la continuidad de sus prácticas, reconocidas bajo esa modalidad de gestión (Ansol, 2020; CEIP, 2020b).

gran lucidez Carlos Rodrigues Brandão, en mantener su autogestión, su grado de organización y movilización permanente, puesto que la lucha y las diversas acciones territoriales que despliegan constituyen la fuente de su pedagogía práctica. Aun así, si bien durante el desarrollo de su trayectoria, algunas experiencias no han podido continuar —fundamentalmente porque el Estado evadía su responsabilidad, omitiendo el reconocimiento de algunos BP y ofreciendo planes precarizadores para el área— en su generalidad el movimiento crece y se reproduce a lo largo y ancho de la Argentina.

El heterogéneo movimiento de BP ha demostrado que es posible generar una escuela pública y popular con reconocimiento oficial —aunque todavía parcial— del Estado, mientras mantiene firme su autonomía, cuestión que *debiera ser su Sur*, para lograr una educación popular que sea emancipadora de aquellas transformaciones culturales que aún quedan pendientes por realizar.

Bibliografía

- » Ampudia, M. (2008). El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia. M. Ampudia y R. Elisalde (comps.), *Movimientos Sociales y Educación: Teoría e Historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*, pp. 249-283. Buenos Libros.
- » _____ (2012). *Movimientos sociales y educación popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los bachilleratos populares*. Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas.
- » Ansol (2020). *Escuelas de gestión social advierten que podrían cerrar*. En línea: <<https://ansol.com.ar/2020/05/11/escuelas-de-gestion-social-advierten-que-podrian-cerrar/>> (consulta: 12-6-2021).
- » Bachillerato Popular Berta Cáceres (2021). *Docentes autónomxs del bachillerato popular Berta Cáceres*. Comunicado, enero.
- » Bachillerato Popular Chilavert - CEIP (2018). *Habla Carlos Rodrigues Brandao: educación popular y bachilleratos populares de la Argentina*. Youtube, 29 de mayo. En línea: <<https://www.youtube.com/watch?v=z9ZabwTjyAw>> (consulta: 21-6-2021).
- » Bachillerato Popular IMPA (2012). *Planes FINES o bachilleratos populares: barbarie o educación popular*. Documento público.
- » Barreiro, J. (1974). *Educación popular y proceso de concientización*. Siglo XXI.
- » Carta de educadorxs populares de bachis ex CEIPH (2021). *Tramas. Periodismo en Movimiento*. En línea: <<https://tramas.ar/2021/08/08/carta-de-educadorxs-populares-de-bachis-ex-ceiph/>> (consulta: 8-8-2021).
- » Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) (2020a). *Repudio a la violencia patriarcal y patronal en la dirección de la organización CEIPH*. Documento público, septiembre.
- » _____ (2020b). *Repudiamos el cierre de escuelas populares en la provincia de Mendoza*. Documento público, diciembre.
- » _____ (2021). *Discusión gestión social - gestión estatal: posicionamiento político de la CEIP*. Documento público, junio.
- » Elisalde, R. (2018). Notas sobre la reforma de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en Buenos Aires: una ofensiva contra los trabajadores. Resistencias locales y perspectivas nacionales. *Encuentro de Saberes*, núm. 8, pp. 43-51.
- » Elisalde, R. y Ampudia, M. (2005). *Escuelas como organizaciones sociales. Teoría e historia de la educación popular*. FUBA.
- » Elisalde, R. et al. (2013). *Bachilleratos populares y autogestión educativa. Perspectivas y desafíos para la construcción de un movimiento pedagógico en la EDJA*. Elisalde, R.; DalRiNeusa; Ampudia; F. (comps.), *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Libros.
- » Ferreiro, R. (2021). Soledad Acuña: de niña waldorf a ministra del Pro. *Crítica*. En línea: <<https://www.revistacritica.com/soledad-acuna-perfil-politico.html>> (consulta: 12-6-2021).

- » Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. *Encuentro de Saberes*, núm. 6, pp. 33-41.
- » Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » _____ (2004). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » GEMSEP (2014). La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del programa FINES 2. *Encuentro de Saberes*, núm 4, pp. 58-66.
- » _____ (2015). 10 años de bachilleratos populares en Argentina. Debates de las coordinadoras: coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, Red de Bachilleratos Populares Comunitarios y Batalla Educativa. En línea: <<https://drive.google.com/file/d/oB9WAERYqfZ5WVZYX2FaNXIQVzg/view>> (consulta: 12-6-2021).
- » Hisse, M. C. (2009). *Educación permanente de jóvenes y adultos*. Ministerio de Educación de la Nación. En línea: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELoo2542.pdf>> (consulta: 12-6-2021).
- » International Labour Organization (2019). *El aprendizaje permanente y el futuro del trabajo: retos y oportunidades*. Youtube, 12 de junio. En línea: <<https://www.youtube.com/watch?v=3qoH5-9jZtM>> (consulta: 12-6-2021).
- » Moñino, I. (2018). Bachilleratos populares (re) construyendo la educación desde el sur. *Foro por la Educación Pública y Popular desde abajo y desde el sur*, marzo. RIOSAL - CTA A - SUTEF.
- » _____ (2020). La educación popular en épocas de pandemia. *Contrahegemonia Web*. En línea: <<https://contrahegemoniaweb.com.ar/2020/07/08/la-educacion-popular-en-epocas-de-pandemia/>> (consulta: 12-6-2021).
- » Mozota, M. (2020). Educación a distancia y modelos empresariales en tiempos de cuarentena. *LID. Tribuna Abierta*. En línea: <<http://www.laizquierdadiario.com/Educacion-a-distancia-y-modelos-empresariales-en-tiempos-de-cuarentena>> (consulta: 12-6-2021).
- » Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2017). El futuro de la formación profesional: desafíos y lineamientos para su fortalecimiento. Youtube, 16 de agosto. En línea: <<https://www.youtube.com/watch?v=AET2zgu3BYs>> (consulta: 12-6-2021).
- » Oviedo, L. (2001). *Una historia del movimiento piquetero: de las primeras coordinadoras a las asambleas nacionales*. Rumbos.
- » Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Universidad de Buenos Aires, CBC.
- » Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna.
- » Rodrigues Brandão, C. (2017). *La educación popular de ayer y de hoy*. Buenos Aires, Biblos.
- » Siniscalco, C.; Secretaría de Comunicaciones (2020). Educación de adultos para romper desigualdades. *Sieteysiete*, 13 de julio. SUTEBa. En línea: <<https://revista.suteba.org.ar/2020/07/13/educacion-de-adultos-para-romper-desigualdades/>> (consulta: 12-6-2021).
- » Sirvent, M. T. (2008). La educación de jóvenes y adultos frente a los desafíos de los movimientos sociales emergentes. Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.), *Movimientos sociales y educación*. Buenos Libros.

- » Speier Fernández, N. (2018). *Aunque el viento sople en contra...: comunidad y escuela en Isla Maciel: DEU-UBA, 1956-66.*
- » Stubrin, F. (coord.) (2021). *Relevamiento de políticas de aprendizaje durante toda la vida en países iberoamericanos.* Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). En línea: <<https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/relevamiento-de-politicas-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida-en-paises-iberoamericanos>> (consulta: 12-6-2021).
- » Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo.* Taurus.
- » Sverdlick, I. y Costas, P. (2008). Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. *Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas*, núm. 30. Buenos Aires.