

VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

# **Educación Pública y Educación Popular. Experiencias Autogestivas en el Marco de la Educación Formal.**

Paula Costas, Lucía Silva Beveraggi, María Cecilia Sleiman.

Cita:

Paula Costas, Lucía Silva Beveraggi, María Cecilia Sleiman (2007). *Educación Pública y Educación Popular. Experiencias Autogestivas en el Marco de la Educación Formal. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/163>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **EDUCACIÓN PÚBLICA Y EDUCACIÓN POPULAR. EXPERIENCIAS AUTOGESTIVAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN FORMAL**

Autoras: Paula Costas, Lucía Silva Beveraggi, María Cecilia Sleiman

Referencia Institucional: Paula Costas, Carrera de Sociología (UBA- Licenciatura y Profesorado); Lucía Silva Beveraggi, Carrera de Ciencia Política (UBA- Licenciatura y Profesorado); María Cecilia Sleiman, Carrera de Ciencia Política (UBA- Licenciatura), Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO).

[costas\\_paula@yahoo.com.ar](mailto:costas_paula@yahoo.com.ar)

[luciasbeve@yahoo.com.ar](mailto:luciasbeve@yahoo.com.ar)

[CeSleiman@gmail.com](mailto:CeSleiman@gmail.com)

---

### **Resumen**

Consideramos que el surgimiento de experiencias autogestivas en el marco del sistema educativo formal, durante los últimos años en nuestro país, pone en discusión el tradicional esquema de educación de gestión estatal y privada.

Teniendo en cuenta que efectivamente es deber del Estado garantizar un sistema público de educación para todos, es nuestro interés presentar las razones por las cuales consideramos que, en este contexto, las escuelas de gestión social –que cumplan con la normativa estatal estipulada– constituyen estrategias válidas que, mediante la educación popular, abonan a la igualdad educativa de nuestro país.

En un contexto en el que el sistema educativo actual se presenta fragmentado y desigual, nos preguntamos: Lo “público y popular” ¿Hoy sólo puede articularse en el seno de la sociedad civil? ¿Sería posible que esto suceda en el marco de la educación estatal?

El estudio se centra, por un lado, en el análisis del marco normativo en el cual se desarrollaron y desarrollan estas experiencias educativas: las Leyes que conformaron la “reforma de los ‘90” (Ley de Transferencia Educativa – N° 24.049- y Ley Federal de Educación – N° 24.195 -), la Ley Nacional de Educación – N° 26.206- y la Ley de Educación – N° 2.444- de la provincia de Río Negro, que incorpora a las “Escuelas de Gestión Social” en su última modificación. Y, por el otro lado, consideraremos nuestra propia práctica como docentes en los “Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos” de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires, como el intercambio de experiencias con la organización social “Gente Nueva” de la provincia de Río Negro, impulsora de la Reforma de la Ley.

## Introducción

A lo largo de los últimos 25 años, procesos contradictorios atravesaron a los países de la región sudamericana. Por un lado, estos países comenzaron a consolidar regímenes democráticos que fueron bienvenidos por las sociedades, luego de las dictaduras militares de las décadas anteriores. Cabe mencionar que estas democracias, si bien leídas bajo una óptica eurocéntrica no se ajustan demasiado al “imperio de la ley<sup>1</sup>” (O’Donnell 2002: 323), han logrado mantenerse a partir de estrategias propias de cohesión social, armado de redes ciudadanas (y clientelares), configuraciones personales, entre otras. Existe cierta versatilidad y capacidad de cambio que hacen que la democracia esté perdurando no sólo gracias a las -aún endebles- instituciones estatales.

Por el otro, la aplicación de reformas de corte neoliberal, implementadas desde el Consenso de Washington, impulsó importantes niveles de crecimiento del PBI, luego de años de estancamiento económico. Estas reformas marcaron, también, la retirada del Estado de su rol orientador del desarrollo económico y de la distribución de los ingresos, generando niveles de desigualdad y desprotección social nunca experimentados. Gran parte de la población de América Latina y de Argentina en particular, se encontró subsumida en una crisis que se presentaba sin solución ante la urgencia de trabajo y generación de ingresos existente.

Específicamente en nuestro país, la debacle del 19 y 20 de diciembre de 2001 funciona como momento histórico en el que confluyeron la crisis económica junto con el “default”, la crisis institucional junto con la caída del gobierno de turno, y se profundizaron la fragilidad de los lazos y cohesiones sociales – quedando en evidencia que las mencionadas recetas neoliberales no servían para el desarrollo del país y la superación de las desigualdades.

En el campo de las políticas sociales, los lineamientos impulsados por las teorías del Consenso de Washington, lejos de lograr el desarrollo de políticas “universales”, es decir, con alcance a toda la población de un país, hicieron que se llevaran adelante políticas focalizadas, encargadas de paliar consecuencias de crisis emergentes más que de atacar las causas de los verdaderos problemas. Las políticas focalizadas no logran así solucionar ni acercarse realmente a las cuestiones de fondo. Por el contrario, generan más desigualdad y segmentación ya que no llegan a la mayoría de las comunidades y no están pensadas desde un proyecto de desarrollo integral de país.

Ligado a esto, las lógicas según las cuales se proponen estas políticas profundizan el estancamiento y la segmentación de las sociedades. Observemos el concepto de “beneficiario” de la política social: además de poner al sujeto en un rol pasivo en el que meramente recibe una beca o un bolsón de comida o una clase de apoyo, aparece paradójicamente como más “beneficiado” que otro sujeto de su edad que no recibe ninguna de estas prestaciones. Es decir, el Estado lo beneficiaría a él y no a otra persona. Otra lógica perversa de estas políticas sociales, supuestamente orientadas a promover el desarrollo, combatir la pobreza, mejorar el rendimiento escolar y ofrecer diversas capacitaciones y programas de fortalecimiento, ubican a los

beneficiarios al margen de lo que el Estado se proponía en esas décadas como “desarrollo”. Es decir, al margen del desarrollo de las grandes empresas, de la concentración de capitales, de información, de capacidades, de tecnología.

Cuando en el año 2001 los pobres pasaron a ser más de la mitad de la población del país, comenzó a construirse la certeza de que el modelo tal como venía siendo, estaba agotado. Las organizaciones sociales comenzaron a tener más visibilidad y poder de acción, para así erigirse como referentes para el armado de propuestas superadoras a las variadas injusticias que proponía el sistema estatal. El campo popular se orienta así hacia proyectos más inclusivos, amplios y “universalizantes” enfocados al derecho a la igualdad, abriendo caminos en los bosques del estado neoliberal y sus burocracias.

Hoy sería apresurado concluir que debido al fracaso de las políticas estrictamente neoliberales, no continúe el proceso de concentración de la riqueza. Más allá de la voluntad política de algunos funcionarios, las relaciones de poder con las grandes empresas e industrias (muchas de ellas extranjeras) son bien complejas. Muchas de las conquistas y avances en términos de la igualdad social se deben a la interrelación de voluntades políticas y luchas organizadas –de forma novedosa o por lo menos muy diferentes que en las décadas del 60 o 70- que tuvieron impacto en las políticas públicas, reclamos y demandas ante los cuales el gobierno debió responder de alguna manera.

Las transformaciones en el contexto internacional, en las economías, en la estructura social y en las lógicas institucionales han impactado sobre los problemas educativos del país. Si bien se han hecho significativos avances en términos de alfabetización, acceso y cobertura del sistema educativo, el problema no está enteramente resuelto, y conjuntamente comienzan a surgir otra serie de preocupaciones relacionadas con la igualdad y calidad educativa. Desigualdades que limitan las oportunidades políticas, económicas y sociales de los estudiantes. Algunas de las organizaciones sociales, especializadas en la temática educativa –en tanto actores del campo educativo- desarrollan un conjunto de propuestas para aportar a la construcción de la igualdad y la democratización educativa en nuestro país.

A continuación, y para ir entrando en la discusión que proponemos realizar, presentaremos algunas de las características del sistema educativo argentino, y en particular de la situación educativa de jóvenes y adultos.

## **Estructura del Sistema Educativo Argentino**

El sistema educativo argentino, está compuesto por los servicios educativos nacionales y jurisdiccionales, tanto de gestión pública como privada reconocida. Su gobierno y administración es responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional, de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El ámbito institucional de coordinación y concertación es el Consejo Federal de Cultura y Educación, presidido por el Ministro Nacional del área e integrado por el responsable de conducción educativa de cada Jurisdicción, con representación del Consejo Interuniversitario y del Consejo de Universidades. Las autoridades de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen bajo su completa

responsabilidad la gestión de los respectivos sistemas jurisdiccionales, excluyendo el nivel universitario, a cargo del Estado Nacional.

Las bases legales de la educación argentina, en términos generales, están integradas por las disposiciones específicas presentes en la Constitución Nacional, por las normas dictadas por el gobierno nacional y por los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Finnegan F. y Pagano, A., 2007:9).

La estructura actual del Sistema Educativo Nacional ha sido modificada recientemente a través de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (12/2006) que reemplazó la Ley Federal de Educación sancionada en la década de los '90<sup>2</sup>. La misma comprende cuatro niveles de escolaridad formal: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior; y ocho modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

### **Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA): ofertas educativas actuales**

Las experiencias de educación autogestiva que consideramos en este trabajo, se inscriben -en relación al sistema educativo formal- en el nivel medio de jóvenes y adultos que finalizaron el nivel primario de educación y que tienen más de 18 años de edad. La mayoría de las ofertas se encuentran en las jurisdicciones de la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires.

En la Provincia de Buenos Aires, la población de este nivel y esta modalidad, se escolariza en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), oferta educativa con una duración de 3 años. También pueden asistir a los Bachilleratos de Adultos, de cuatro años de duración.

En la Ciudad de Buenos Aires, la principal oferta de gestión estatal para el nivel medio de adultos también son los CENS, con tres años de duración. Las otras ofertas estatales de nivel medio se encuentran en el marco de la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas, con cuatro o cinco años de duración. Sin embargo, y a pesar que en los turnos vespertinos y nocturnos existe población adulta, la mayoría suelen ser jóvenes en su primer paso por el nivel. Existe, además, un Programa de educación a distancia denominado "Adultos 2000".

### **Los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos**

Los "Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos" son escuelas de nivel medio para jóvenes y adultos con 3 años de duración y diferentes modalidades. El primero surge en Provincia de Buenos Aires en el año 1998, y se crea el "Equipo de Educación Popular" conformado por profesores, graduados, estudiantes e investigadores. La escuela es concebida como una organización social, es decir que tiene relación también con la comunidad; su ingreso es

irrestringido, son gratuitas, su gestión es colectiva y la propuesta pedagógica está enmarcada en la educación popular y la formación para el trabajo. El objetivo es poder brindar una respuesta educativa de terminalidad de nivel medio a la comunidad frente a las burocracias y la lejanía que presentan muchas escuelas para jóvenes y adultos, que terminan resultando expulsivas.

En el año 2004 comienzan a abrirse nuevos bachilleratos en organizaciones sociales y en Empresas Recuperadas dentro del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), llegando a 11 establecimientos en el 2007 entre la ciudad y la provincia de Buenos Aires, de las cuales, 4 se ubican en empresas recuperadas y 7 en organizaciones sociales. De las 11 escuelas, 5 se encuentran en Ciudad de Buenos Aires y 6 en el Conurbano Bonaerense.

Las mismas son: Bachillerato de Jóvenes y Adultos IMPA (Industrias Metalúrgicas y Plásticas Argentina) en el barrio de Almagro de la Ciudad de Buenos Aires (2003); Bachillerato Maderera Córdoba en el barrio de Abasto también de la Ciudad de Buenos Aires (2004); Bachillerato Chilavert en el barrio de Pompeya de la Ciudad de Buenos Aires (2007); Bachillerato 19 de Diciembre, Villa Ballester, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires (2006); Bachillerato El Telar, Don Torcuato, Provincia de Buenos Aires (1998); Bachillerato Simón Rodríguez, Las Tunas, Pacheco, Provincia de Buenos Aires (2004); Bachillerato Centro Cultural de los Trabajadores, Los Troncos, Tigre (2005); Bachillerato Popular Villa 21-24, Barracas, Ciudad de Buenos Aires (2006); Bachillerato Movimiento Teresa Rodríguez, Ciudad de Buenos Aires (2006); Bachillerato Rodolfo Walsh, Partido de Morón, Provincia de Buenos Aires (2007); Bachillerato Las 2 Palmeras, Las Tunas, Pacheco, Provincia de Buenos Aires (2007). Todas ellas incluyen aproximadamente 900 estudiantes y 200 docentes.

## **Un recorrido histórico de la EDJA en Argentina**

A los efectos de analizar la legitimidad y el posicionamiento político de los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos, consideramos interesante realizar un relato histórico de los diferentes programas y políticas estatales para esta modalidad educativa.

En 1965 se pone en marcha la primera campaña de alfabetización masiva desde el Estado (Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos). En 1968 se crea la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), fortaleciendo la modalidad en el marco del sistema educativo oficial y otorgándole, de esta manera, un carácter específico y autónomo. Inicialmente, sólo abarcó el nivel primario, y luego se inició la creación de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) que se crearon a partir de convenios con organizaciones no gubernamentales, en especial sindicatos.

Durante el tercer gobierno peronista (1973-1976), hubo una considerable atención a las problemáticas de los jóvenes y adultos. Una de las iniciativas, fue el Programa CREAM (Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción) ideado en el marco de la DINEA. Paralelamente, se fortalecían las experiencias de educación no formal en organizaciones políticas

(grupos de alfabetización, talleres de formación política, espacios de clases de apoyo, etc.).

A partir de 1976, “el sistema educativo oficial se convirtió en uno de los espacios privilegiados para la implantación del modelo represivo autoritario”<sup>3</sup> (Pineau, 1998: 8). De esta manera, la dictadura militar más cruel que vivió la Argentina, arrasó con todas las experiencias populares que habían crecido en el seno de las organizaciones sociales y políticas.

Con la recuperación de la democracia, se comienza a rearmar la EDJA a nivel nacional y provincial pero no es mucho lo que se logra llegando a los años '90, en donde la implementación de la reforma educativa, en el marco de las políticas neoliberales, traerá graves consecuencias para el sistema educativo en su conjunto.

De la mano de la “Transformación educativa” dos normas marcaron el rumbo de la educación argentina: Ley de Transferencia Educativa (Ley N° 24.049, 1991) y la Ley Federal de Educación (N° 24.195, 1993). La primera, implicó la transferencia de los servicios educativos de nivel medio y superior no universitario a las jurisdicciones provinciales, medida en la que se vieron involucrados todos los establecimientos de nivel medio para jóvenes y adultos. La segunda, la Ley Federal de Educación, decidió incluir a esta modalidad dentro de la categoría “*Regímenes Especiales*” (Título III, capítulo VII de Regímenes Especiales, punto B, Art. 30), junto con la Educación Especial y la Educación Artística.

De esta manera, convierte a la educación de adultos, en un segmento separado de la estructura del Sistema Educativo Nacional. Esto, junto al cierre de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) –organismo responsable desde el nivel central-, produjo que cada jurisdicción organice o no- su estructura y llevó, en poco tiempo, a una fragmentación del subsistema y a una “reducción de la especificidad de la modalidad” (Brusilovsky, 2005: 4). El cierre del CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) –que atendía todo lo vinculado a educación para el trabajo- profundizó esta situación.

Lo cierto es que, la educación de adultos “dejó de tener en la mayoría de las provincias conducción y supervisión específicas, en el marco de un proceso de cierre de servicios educativos, fusión de algunos de ellos con otras ofertas y desinversión. El hecho de ser la educación de adultos una modalidad que atiende a sectores sociales en situación de pobreza y, por ende, con escaso poder relativo para demandar al Estado, significó que el efecto destructivo de la “Transformación Educativa” haya sido particularmente notable en este campo, con la consiguiente vulneración del derecho a la educación de estos sectores”. (Finnegan F. y Pagano, A., 2007: 33).

A esta altura hay consenso acerca de que la reforma educativa de los años noventa permitió, envuelta en un discurso de autonomía y respeto por las particularidades regionales, la clara desresponsabilización del Estado sobre “lo público”. Esto resultó en una profundización de las heterogeneidades del sistema, fragmentándolo y segmentándolo.

En este contexto, comenzaron a desarrollarse dos procesos en relación a la educación de adultos: por una parte, el nacimiento de nuevos espacios de participación en organizaciones sociales y grupos territoriales que llevaron a

cabo procesos educativos –no formales- con los sectores populares. Algunos de ellos funcionaron de manera autónoma y desde una posición política de resistencia pero, muchos otros, formaron parte de los procesos de terciarización que, impulsados desde el Estado, financiaron la implementación de proyectos a través del endeudamiento externo. Por otra parte, y en relación a la educación formal, el aumento de la demanda y la desregulación de la oferta, dio lugar al desarrollo de ofertas privadas, a distancia, con currículos contruidos ad-hoc para escuelas privadas y para servicios escolares ligados a empresas productivas. Estos planes redujeron las condiciones para otorgar certificados –en relación a los tiempos, contenidos y exigencias académicas-, dando lugar a una oferta privada de menor calidad que “compite” con la de las instituciones del Estado por una “clientela” que tiene urgencia en recibir certificación. El incremento de la demanda de capacitación y un Estado en retirada, facilitó la legitimación de las ofertas del sector privado, centrada más en los beneficios económicos que en la distribución del conocimiento.

Esto debe entenderse en el marco de los cambios introducidos por la Ley Federal de Educación, respecto a la gestión pública de los establecimientos educativos. A partir de su sanción, la educación pública puede ser de “gestión estatal” o de “gestión privada”, quedando organizada de la siguiente manera: dentro de la primera, se encuentran aquellos establecimientos que dependen del Estado y son financiadas por éste. Dentro de la segunda, hay dos posibilidades: las escuelas privadas aranceladas (no reciben aporte estatal y se sostienen con el cobro de las cuotas); y las escuelas públicas de gestión privada (reciben aporte estatal y cobran cuota, de valor diverso).

Esta modificación ha sido fuertemente criticada, ya que habilita el desarrollo del sector privado en el marco de “lo público”, poniendo en cuestión la idea misma de “lo público” y habilitando, según sus críticas, la privatización del sistema educativo. Este punto resulta central para comprender el problema que planteamos en este trabajo y desarrollamos más adelante.

La Ley Nacional de Educación (26.206/2006), reemplaza la Ley Federal de Educación y unifica el sistema educativo en todo el país, retornando a la estructura de escuela primaria y secundaria, debiendo cumplir 13 años de instrucción obligatoria. Sin embargo, ni esta ni las otras normas sancionadas en el marco de esta gestión de gobierno (Ley de Educación Técnico Profesional y Ley de Financiamiento Educativo), significaron cambios radicales o, dicho de otra manera, ninguna de ellas permitió –al menos hasta ahora- un mejoramiento notable del sistema educativo argentino. Por otra parte, el sostenimiento de financiamientos externos que comprometen su autonomía, la terciarización y la reproducción de políticas focalizadas siguen siendo constantes.

Pero, en particular, ¿Qué sucede con la educación de adultos? La nueva Ley de Educación Nacional, incorpora ciertas menciones y algunos cambios importantes a tener en cuenta:

- En cuanto a su “entidad”, la Educación de Jóvenes y Adultos ya no es un “Régimen Especial” tal como fue categorizada en la Ley Federal de Educación. La letra la menciona como una de las ocho modalidades que componen el sistema educativo.

- En cuanto a su significado, la define como: “La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Art 46 - Capítulo IX - Educación Permanente de Jóvenes y Adultos).

¿Y qué ocurre con los tipos de gestión estatal y privada en el marco de la educación pública?

- En cuanto a lo que se relaciona con el papel de las organizaciones sociales en la gestión de escuelas, se incorpora una nueva figura, la de “Gestión Social”. Como se mencionó más arriba, el sistema educativo argentino, está organizado en dos tipos de gestión pública: estatal y privada. La nueva figura de “Gestión Social” se encuentra enmarcada dentro de la Gestión Privada<sup>4</sup>, aunque de manera no muy clara.
- Cuando analizamos la normativa para las escuelas públicas de gestión privada, encontramos una clara ambigüedad en cuanto a:
  - a) Las entidades responsables de los establecimientos: Por un lado, no se especifican qué tipos de “organizaciones sociales” son válidas en este sentido<sup>5</sup>. Por el otro, la referencia a los requisitos exigidos es demasiado amplia, cuestión fundamental<sup>6</sup>.
  - b) Los subsidios: También es confusa la referencia a las subvenciones estatales. La ley podría haber estipulado categorías específicas y detalladas para el otorgamiento de subsidios. Sin embargo, las variables que se mencionan como criterios para su definición son ambiguas y creemos que, deja en manos de cada gestión gubernamental la decisión discrecional sobre su otorgamiento<sup>7</sup>.

La descentralización educativa, aún vigente, mantiene el nivel de fragmentación que se generó como producto de la reforma de los ´90. En función de esto, el sistema educativo sigue siendo heterogéneo y cuenta con diferentes acciones para la EDJA en cada una de las jurisdicciones. Sin embargo, puede mencionarse que durante estos años, muchas jurisdicciones han aumentado la oferta de centros educativos de nivel primario, medio y de formación profesional. Pero, a pesar de ello, no se ha producido un cambio en la relación “demanda potencial-demanda efectiva”, en términos de M.T.Sirvent (Sirvent, 1996: 67). En otras palabras, el “desfasaje” entre una y otra continua existiendo.

En este contexto, se inscriben los Bachilleratos Populares como experiencias autogestivas que, al pretender desarrollarse en el marco del sistema educativo formal, nos lleva a reflexionar sobre las nociones de “educación pública”, “educación estatal” y porque no, “educación popular”. La tensión entre ellas, es la que desarrollaremos en el siguiente apartado.

## **Tensiones entre la educación estatal y la educación popular**

Desde algunos sectores del sindicalismo docente o académicos defensores de la democratización del sistema educativo, existe actualmente una discusión en torno al posicionamiento político y legal de las experiencias de educación popular en la educación formal. Estos actores encuentran una cierta contradicción entre los objetivos planteados por las experiencias educativas populares formales y la lucha por democratizar nuestro sistema educativo. Es decir, reconocen el valor popular y militante de estas organizaciones, pero observan cierto efecto negativo y no deseado en la consecución de sus reclamos. Al defender la educación pública estatal, ellos argumentan que la oficialización de experiencias educativas del campo popular continuaría disminuyendo el presupuesto de la educación estatal, y abonaría a la fragmentación del sistema educativo.

El reclamo que se realiza a las experiencias autogestionadas tiene que ver con que existiría una cierta superposición entre las reivindicaciones y logros más progresistas de la educación estatal, con ciertos reclamos que sostienen estas propuestas. Para ellos, esto parecería motivo suficiente para unificar ambas luchas en el reclamo “desde adentro” del Estado y abandonar las experiencias autogestivas. Según estas posturas, la oficialización de las experiencias educativas populares colaboraría con la privatización de la educación, la desresponsabilización estatal, y fomentaría los circuitos educativos desiguales y discriminatorios, junto con el vaciamiento de las escuelas estatales.

Desde nuestra perspectiva, sostenemos que existe la posibilidad de compatibilizar ambas posturas en los hechos. Dado que tanto los docentes y académicos estatales como quienes han optado por formalizar experiencias educativas del campo popular, luchan por construir una educación emancipadora, es necesario hacer el esfuerzo analítico para consensuar prácticas diferentes dentro del campo popular. A través de la indagación y de la reflexión sobre nuestra propia práctica en los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos, y a partir de las gestiones de oficialización de los mismos, es que hemos intentado delimitar hasta qué punto las experiencias autogestionadas del campo popular colaborarían con las políticas neoliberales, y hasta cuál la defensa acérrima del sistema estatal cercena tanto la incorporación de toda la población al sistema como la igualdad educativa.

La idea de esta discusión no es plantear una postura neutral entre ambas sino que, por el contrario, ponemos en juego nuestra opinión política de la situación y hacemos el esfuerzo por construir una propuesta seria de educación popular y formal. Así, a través de la indagación y el planteo de algunas preguntas pretendemos acercar ambos proyectos, que creemos son dos caminos para un mismo fin.

Partimos de la defensa de la educación pública y gratuita, y en base a esto creemos que el Estado, con sus contradicciones, es quien mejor puede garantizar la igualdad en el acceso a la educación. Es el Estado quien debe financiar y proveer educación para todos y todas. La educación como derecho social obliga al Estado Nacional y a los provinciales a sostener un sistema

educativo igualitario. Por su parte, el Estatuto Docente se presenta como una victoria de la lucha sindical por garantizar la igualdad y pluralidad en el acceso a los cargos, cuestión nodal para pensar la democracia educativa. Asimismo, consideramos interesante pensar esta postura en relación a las transformaciones acaecidas en los últimos años que, a partir de un corrimiento del Estado frente a cuestiones públicas, llevaron al surgimiento y desarrollo de nuevas organizaciones y estrategias de lucha.

Es por estas razones que, a los fines de construir una postura sólida sobre el debate planteado, creemos necesario ser más rigurosos con el lugar que se les asigna a las experiencias autogestionadas del campo popular. Desde nuestra postura consideramos que estas experiencias no son nunca causa, sino efecto de la aplicación de políticas neoliberales, no sólo en el campo educativo sino también en el laboral, el económico y el social. El corrimiento del Estado de su rol de garante de derecho, el aumento del desempleo y otros flagelos sociales llevaron a numerosas organizaciones, a auto proveerse de sus necesidades. Así surgieron cooperativas laborales, micro emprendimientos, fábricas recuperadas, etc.

En el ámbito educativo también el campo popular, luego de años de haber trabajado en la informalidad, comenzó a sentir la necesidad y la legitimidad de formalizar sus espacios educativos y garantizar, en estos vacíos estatales, el acceso al sistema y a una educación de calidad. Esta necesidad está fundamentada, nada más y nada menos, en la urgencia de los estudiantes de certificar sus trayectorias educativas para salir al mercado laboral. En el caso de algunos de los Bachilleratos Populares, el trabajo con jóvenes y adultos que se realizaba en los centros vecinales y en organizaciones sociales de clases de apoyo, fue cobrando una relevancia tal que ameritaba certificar dichas trayectorias. Queremos dejar sentado desde nuestra postura que estas experiencias vienen a atender la urgencia de muchas personas que no podían esperar a que el Estado quisiera volver a atenderlos e incorporarlos. Por dar otro ejemplo, la oficialización de los jardines maternos de La Matanza surge de la ausencia de jardines iniciales en los barrios y de la imposibilidad económica y laboral de los padres de llevar a las niñas y niños a establecimientos lejanos a sus hogares.

Siguiendo a M. Foucault, todo poder produce verdades, discursos, relaciones, y al mismo tiempo, genera resistencias (Foucault, 1996: 28). Cuenta el filósofo sobre las rebeldías en los castigos en las plazas públicas durante el medioevo: “Para el pueblo que está allí y contempla, existe siempre aun en la más extremada venganza del soberano, pretexto para un desquite.” (Foucault, 1975: 66) En este caso, la aplicación de políticas neoliberales no está exenta de la generación de prácticas de resistencia y construcción de fenómenos sociales favorables a los sectores excluidos. La formalización de experiencias educativas populares tiene que ver con el aprovechamiento de la grieta, de la contradicción que presentan todas las políticas y hechos sociales, en este caso neoliberales. Estas experiencias promueven la construcción de sujetos autónomos, críticos, que puedan enfrentar con mejores herramientas las trabas que aparecen en el camino y que puedan construir sus propias trayectorias de vida, rompiendo con el destino fatalista que obliga a pensar que el mundo está dado y por siempre será igual. Tomar los espacios abandonados por el Estado

para llenarlos de prácticas emancipadoras y colectivas de organización popular lejos están de fortalecer el neoliberalismo.

Sin embargo, creemos que la lucha contra el modelo y las prácticas neoliberales es muy ardua y exige altos niveles de compromiso y seriedad en el trabajo que las organizaciones llevan adelante. Las prácticas populares requieren de una reflexión y contextualización permanente. Consideramos que es deber del campo popular hacer una auto reflexión seria y concienciada de su propia práctica a los fines de construir una propuesta coherente con los objetivos planteados ya que no por ser popular es necesariamente emancipador. Estas prácticas deben estar atravesadas por el concepto de praxis, es decir, deben plantearse en una relación dialéctica entre la práctica y la teoría o la reflexión. En términos de Freire “Al defender el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual. Por el contrario, estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica. Por otro lado, si el momento es ya de la acción ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica.” (Freire, 2002: 62)

Reconocer la politicidad de la práctica educativa es asimismo asumir sus límites histórico - sociales. Cada contexto ofrece límites y oportunidades y en base a estos es que se puede construir una propuesta política pedagógica con posibilidades de triunfo. El “voluntarismo” de pensar que todo depende de la fuerza de cada militante puede resultar tan regresivo como el “espontaneismo” de no realizar un análisis intelectual de la realidad. El rol del intelectual como orientador y planificador es constitutivo para no subestimar la importancia de los límites. Queremos decir que las prácticas augestivas deben ser rigurosas y construir sus propuestas en base a fundamentos sólidos históricos y sociales. (Freire: 1987: 51)

De esta manera, pretendemos fundamentar nuestra postura en un análisis histórico y contextual de la situación actual y en base a ello sistematizar y delimitar en términos normativos las propuestas de educación popular formal.

### **Qué defendemos. Por qué luchamos**

En los últimos años ha aumentado la matrícula escolar aunque no así el número de egresados (Tedesco y Tenti Fanfani: 2001: 7 – 20), . El sistema formal parece no estar diseñado para quienes quedan en el camino. Las experiencias educativas enmarcadas en la Educación Popular<sup>8</sup> en términos de Paulo Freire, trabajan buscando la formación crítica, el análisis de la realidad, el compromiso y la intervención en la comunidad. Es decir, parten de los saberes previos de los estudiantes y buscan construir conocimiento significativo. Esta práctica político educativa apunta a la construcción de la escuela como organización social, como espacio donde se trabaja desde – y para atender - las necesidades de los barrios y las comunidades. Se pretende redefinir la propuesta educativa desde una relación dialógica entre estudiantes, docentes y comunidad a fin de generar compromiso y transformaciones en los sujetos y las localidades. Estas propuestas pedagógicas traen en sí mismas resultados de inclusión, pero sobre todo de

permanencia y pertenencia. Es decir, la propuesta pedagógica de los Bachilleratos Populares buscó trabajar desde los intereses de los estudiantes que habían sido apartados del sistema educativo. Ese alejamiento tiene motivos políticos, sociales e individuales. La educación popular apunta a repensar y reestructurar la institución escolar a fin de socializar estos motivos buscando comprometer las realidades de cada sujeto. Así se pudo volver a interpelar a los estudiantes que habían quedado en los márgenes, excluidos, situación que a pesar de la masificación en el acceso a la educación formal, no se dio porque no hubo una reestructuración de la propuesta pedagógica.

El tradicional esquema de educación pública (Estado) y educación privada (sociedad civil) fue establecido a fines del siglo XIX por la Ley 1420 (Ley de Educación Común N° 1420: 1884). Como ya hemos mencionado, esta categorización fue modificada, 100 años después, por la Ley Federal de Educación del año 1993. La nueva Ley establecía que toda la educación, ya fuera estatal o privada, por ser un derecho, era pública. La diferencia radica ahora en el tipo de gestión: estatal o privada. Esta nueva configuración que impulsan las reformas neoliberales deja sentada una contradicción conceptual. El concepto de lo público, entendido como “perteneciente o relativo a todo el pueblo” (Real Academia Española, 2001) debería traducirse en términos educativos en el ingreso irrestricto y universal al sistema, así como también su permanencia en el mismo. Para esto resulta necesario garantizar la gratuidad y la no discriminación, para así hablar de un real acceso, permanencia y promoción. Sin embargo, esto se contrapone con el arancelamiento y los exámenes de ingreso de las escuelas privadas consideradas dentro de la educación pública. Es decir, desde una estrategia discursiva y normativa, se legitima la privatización del sistema educativo, a través del traspaso de la responsabilidad estatal a los sectores privados, abonando al paradigma del Estado como garante y no como proveedor de educación. El paradigma del Estado como garante promueve el fortalecimiento del mercado educativo de escuelas privadas, sosteniendo que la existencia de oferta educativa privada, cumple con la obligatoriedad estatal de garantizar el derecho a la educación.

Asimismo esta conceptualización, sostenida en la actual Ley Nacional de Educación, permite como ya dijimos, por un lado, que lo privado se vea enmarcado dentro de lo público. Y por el otro, posibilita que lo público pueda presentarse por fuera del Estado. Es decir, abre la idea de que no todo lo público es estatal, que hay espacios realmente públicos, con ingreso irrestricto, que no son necesariamente el Estado. La formalización de estos nuevos espacios “públicos” requiere de una categorización que contemple sus particularidades.

En este marco, el surgimiento de los Bachilleratos Populares – y de varias experiencias en educación formal impulsadas por organizaciones populares - pone en discusión la tan clara distinción normativa entre el Estado y la sociedad civil. La sociedad civil no sería ya únicamente el exponente del sector privado sino que, en términos más generales y desde la educación popular, vendría a tensionar el monopolio de “lo público” en relación con el Estado.

¿Cuál es esta tensión? ¿Cuáles son las características de estas experiencias que les impiden ser oficializadas en el marco la actual clasificación pública-privada? Estas propuestas tienen un punto en común con las escuelas privadas (no son estatales) y otros con el Estado (son auténticamente públicas y

gratuitas). Al mismo tiempo, poseen características que las particularizan y las distinguen tanto del Estado como de las escuelas privadas como ser la gestión social y colectiva y la propuesta pedagógica desde la “educación popular” . En el caso de los Bachilleratos Populares, la gestión de la oficialización presentaba enseguida la incapacidad del sistema de contener estas propuestas. La oficialización a través de gestión privada se veía limitada por las exigencias económicas que abrir una escuela requiere. Las gestiones a través de las secretarías de educación estatal limitaban la concreción de las particularidades pedagógicas de trabajo con educación popular y la gestión colectiva de las escuelas, fundamento de la permanencia de los estudiantes en las instancias educativas. Aquí, el dilema, la disputa, el conflicto.

La distinción de las escuelas por el tipo de gestión dicotómica entre Estado y privados, invisibiliza muchas otras características de una propuesta pedagógica. Llamar a toda la educación “pública”, desconociendo el carácter no público de una escuela arancelada o con examen de ingreso, defiende intereses ajenos a los sectores con menores posibilidades de acceso económico y simbólico. La normativa, la educación están condicionados por intereses políticos e ideológicos. La subvención estatal de escuelas privadas aranceladas que atienden a poblaciones pudientes de la sociedad sostiene prácticas injustas de distribución del conocimiento y de las oportunidades de nuestra sociedad. El vaciamiento y desfinanciamiento de las escuelas estatales también. La falta de reconocimiento de las experiencias de educación popular en barrios marginales lo afirma.

La educación es un derecho humano y social, y en tanto tal debe ser exigible, integral y universal (Imen, 2007: 55). El Estado debe definir entonces mediante qué políticas formaliza las experiencias educativas de las organizaciones sociales que sí respetan las características de la educación como derecho humano.

El dilema que se presenta es cómo hacer más pública y más democrática la educación. Uno de los caminos es la verdadera transformación de la educación estatal en una educación más inclusiva y que contemple los intereses de toda la población. Otro es la construcción, en este momento de la historia, de una propuesta normativa seria que incluya en su oficialización las particularidades pedagógicas de las propuestas de educación popular sin menoscabar el espacio de las escuelas estatales. Desde nuestra perspectiva, ambos caminos no son contrapuestos, sino que la segunda opción fortalece el camino transitado en pos de la mayor democratización del sistema educativo.

En el mes de abril de 2007 la Legislatura de la Provincia de Río Negro aprobó una modificación a la Ley Orgánica de Educación –Nº 2444 –(Ley Orgánica de Educación Nº 2444: 1991). En ella se modificó el Título VIII: “Educación de Gestión Privada”. La reforma se realizó a los fines de explicitar taxativamente en la normativa provincial la diferencia conceptual entre los tipos de escuela de gestión privada.

La Ley detalla y caracteriza los diferentes establecimientos escolares de gestión privada. Art: 107º: “A los efectos determinados en el artículo 106, los establecimientos privados en él comprendidos, son inscriptos en el Registro que a tal efecto instrumente la autoridad de aplicación, de acuerdo a la siguiente clasificación:

- a) **Establecimientos Públicos de Gestión Social, totalmente gratuitos, que no perciban aportes por parte de los padres o alumnos, por estar insertos en sectores de alto riesgo social y que definan esa identidad** de acuerdo al artículo 17 de la presente ley y su modificatoria ley nº 2732.
- b) **Establecimientos Públicos de Gestión Privada** comprendidos en el artículo 17 de la presente ley y su modificatoria ley nº 2732, que perciban aportes por parte de los padres o alumnos.
- c) **Establecimientos Privados Arancelados.**

De esta manera, la Legislatura de Río Negro junto al arduo trabajo de las organizaciones sociales lograron caracterizar los establecimientos con fines de lucro y sin fines de lucro. Y al interior de estos últimos distinguir entre los aquellos totalmente gratuitos y de gestión social, de aquellos que si bien son sin fines de lucro perciben algún ingreso privado y mantienen la estructura de gestión jerárquica. Así, la nueva Ley Nº 2444 presenta una doble conceptualización.

En una primera instancia, unifica dentro del capítulo de “educación de Gestión Privada” a todas las iniciativas que no son estatales. Es decir, clasifica según la dicotomía Estado – Sociedad Civil. Sin embargo, al interior de la sociedad civil no todas las experiencias presentan las mismas características: hay algunas que por su naturaleza son públicas aunque no estatales y otras que son privadas propiamente. Las públicas no estatales tienen derecho a ser subvencionadas por el Estado. Este financiamiento no implicaría discriminación alguna ni fragmentación escolar. A estos establecimientos podrían asistir todos los estudiantes que deseen hacerlo.

El detalle pormenorizado de las instituciones -atendiendo a otras características de la educación, que no sólo remite al tipo de gestión o de propiedad- permite que la Ley Provincial garantice el derecho a la educación pública. Para comprender lo positivo de esta reforma, en términos de una distribución más igualitaria del ingreso, es necesario contextualizar varios artículos de la Ley. El artículo 17º establece: “El Estado garantiza el derecho de las organizaciones comunitarias, instituciones, cooperativas de provisión de enseñanza, empresas o particulares a gestionar sus propios servicios educativos siempre que se orienten a los fines consagrados en la presente Ley, que aseguren los derechos en ella reconocidos, que se sometan a sus normas para el otorgamiento de títulos y diplomas habilitantes y respondan a los lineamientos de la política educativa provincial y necesidades de la comunidad. El Estado cooperará económicamente con cada uno de los establecimientos de gestión privada sin fines de lucro, que cumplan una función social no discriminatoria y que tengan carácter gratuito, según lo que oportunamente establezca la reglamentación correspondiente”.

Para detallar qué se entiende por “establecimientos de gestión privada sin fines de lucro” La Ley incorpora el Art. 110º, que hace referencia al artículo 107º: “El Estado provincial sólo coopera económicamente con el funcionamiento de los Establecimientos Públicos de Gestión Privada y Públicos de Gestión Social, conforme lo dispuesto en el artículo 17 de la presente y su modificatoria ley 2732 y en los términos que fije la reglamentación.”

Asimismo, el Art. 114º establece una financiación adicional para estas escuelas por el hecho de ser totalmente gratuitas y por estar insertas en sectores de alto riesgo social: “Los Establecimientos Públicos de Gestión Social recibirán, además de los aportes previstos en el artículo 111, por parte del Consejo Provincial de Educación, previa evaluación de sus necesidades, los fondos suficientes para afrontar los gastos de mantenimiento de edificios, consumo de energía y combustibles, requerimientos de alimentación y seguro del alumnado, los que serán rendidos por la vía administrativa correspondiente”.

El carácter público no estatal queda estipulado y diferenciado en esta Ley. Asimismo el tipo de gestión que apunta al compromiso del establecimiento educativo con la comunidad tiende a la construcción de un sistema escolar más democrático e inclusivo.

Dadas las transferencias educativas, cada jurisdicción debería analizar las particularidades de su configuración normativa, respetando los criterios de subvencionar las escuelas realmente públicas. La asignación de un subsidio a las escuelas privadas es competencia provincial. Asimismo, la Ley Nacional de Educación podría en su art 65º de financiamiento a la educación privada, haber definido más detalladamente el destino de estos subsidios.

Lo importante de esta diferenciación, es que posibilita disputar el caudal de los subsidios estatales para dirigirlo a escuelas públicas que trabajan colectivamente con las comunidades más excluidas de la sociedad, a través de prácticas pedagógicas emancipadoras. Consideramos que la disputa por la distribución de los fondos públicos constituye una de las principales luchas por la democratización de la educación.

## **Conclusiones**

En principio nos interesa rescatar el sentido que le damos a estas experiencias y el lugar que le otorgamos en la actual coyuntura político- educativa. Estas experiencias surgen como efecto de las políticas neoliberales intentando generar espacios democráticos e igualitarios, desde y con espacios populares y de manera militante. De ninguna manera constituyen experiencias que profundicen los procesos de privatización y fragmentación del sistema educativo, sino que, constituyen en sí mismas, otras formas de lucha, distintas a las tradicionalmente encaradas en la educación estatal, principalmente por el sindicalismo docente.

En relación a lo anterior y en segundo lugar, nos interesa sentar nuestra postura en la defensa de la educación pública y estatal. Entendemos que las falencias de “la educación estatal” han tenido como consecuencia, el surgimiento de experiencias desarrolladas por fuera de sus estructuras. No por ello, consideramos que la democratización de la educación “deba” construirse por fuera de los márgenes del Estado. Por el contrario, entendemos que estas experiencias, que amplían la idea de “lo público” e intentan democratizar la educación, deben ser contempladas por el Estado a través de su oficialización. La lucha por incidir en las políticas educativas, por democratizar los espacios del Estado, no se contradice con ello. De hecho, la legalización de estas experiencias puede ser una gran contribución.

Sin embargo, y en tercer lugar, comprendemos la tensión que se produce entre lo que podríamos llamar “la defensa de la educación estatal” y las experiencias educativas de gestión social. Entendemos que el trasfondo de esto, está representado por dos tipos de luchas, dos tipos de acciones educativas, representadas a su vez por dos tipos de sectores políticos: los sindicatos docentes y las organizaciones sociales. Ambas surgen en diferentes momentos históricos pero, hoy, se encuentran en una misma coyuntura. Creemos que no son excluyentes ni contradictorios, y que la articulación política entre ambas, favorecerá el proceso de democratización de la educación. En un contexto en donde las luchas del campo popular se presentan fragmentadas, la construcción de puntos de confluencia resulta fundamental.

En cuarto lugar, consideramos que las características de estas experiencias, centradas en un trabajo con sectores que ven vulnerados sus derechos y se encuentran excluidos del sistema educativo, desde la perspectiva de la educación popular y con objetivos de emancipadores, constituyen en sí mismas prácticas legítimas. Pero “lo legítimo” no se traduce de manera necesaria en “legal”. Desde ya, tal cuestión responde a decisiones políticas. Desde aquí, consideramos que lo legítimo, que en este caso responde al cumplimiento de un derecho, debe convertirse en legal. Esa legalidad garantizará asimismo la seriedad y el control estatal que estas experiencias requieren

Hemos realizado un recorrido por la normativa que rige el sistema nacional haciendo hincapié en lo que refiere a estas experiencias. En él hemos observado algunos avances en la última ley nacional sancionada en diciembre del año pasado. Sin embargo, también dimos cuenta de la carencia de precisiones en varios de sus aspectos. Por ello, y en quinto lugar, nos interesa resaltar que el espacio de disputa, en donde puedan definirse tales imprecisiones, se encuentra actualmente en el terreno normativo de las jurisdicciones provinciales. La experiencia de Río Negro nos da cuenta de ello.

Por último, creemos que tales procesos sólo serán posibles si se desarrollan en un contexto en el que tanto el Estado como las organizaciones sociales, logren una “apertura política” que les permita transitar un proceso de legalización en líneas de democratizar la educación.

Sostenemos que tal proceso daría un paso en la línea de articular “lo popular” con “lo público” y “lo estatal”.

## Referencias

---

<sup>1</sup> “...el imperio de la ley no es simplemente un manojó de reglas legales, ni siquiera si todas ellas fueron apropiadamente promulgadas; es un sistema legal, un conjunto de reglas que tiene varias características fundamentales además de la de haber sido adecuadamente promulgado.” (O’Donnel 2002:324)

<sup>2</sup> Hasta el momento, la estructura académica del sistema educativo comprendía, la Educación Inicial (3 a 5 años), la Educación General Básica (nueve años de duración, a partir de los seis años), la Educación Polimodal (luego de cumplida la EGB, de tres años como mínimo de duración); la Educación Superior, Profesional y Académica de Grado y la Educación de Posgrado. La obligatoriedad abarcaba diez años de escolaridad, desde el último año del nivel inicial, correspondiente a los cinco años de edad, hasta completar la Educación General Básica. Asimismo, el sistema educativo incluye los regímenes especiales de educación especial, educación artística y educación de adultos.

<sup>3</sup> Tedesco, J.C. (1986): “Educación y sociedad en Argentina (1880-1945), Buenos Aires: Ed. Soler-Hachette; citado en: Pineau Pablo: El concepto de “educación popular”: un rastreo histórico, Revista IICE Nº13, Miño y Dávila, Buenos Aires, Diciembre 1998.

<sup>4</sup> “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social”. (ARTÍCULO 13 - TITULO II EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL - CAPÍTULO I DISPOSICIONES GENERALES).

“El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación”. (ARTÍCULO 14 - TITULO II EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL - CAPÍTULO I DISPOSICIONES GENERALES).

<sup>5</sup> “Tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas (...)” (ARTÍCULO 62 - TITULO III EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA).

<sup>6</sup> Obligaciones: Cumplir con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad; brindar toda la información necesaria para la supervisión pedagógica y el control contable y laboral por parte del Estado”. (ARTÍCULO 63 - TITULO III EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA).

<sup>7</sup> “La asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca. (ARTÍCULO 65 - TITULO III EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA).

<sup>8</sup> La educación popular se constituye como opositora a lo que Paulo Freire denominó “educación bancaria”. Esta última diseñada bajo el paradigma positivista y siguiendo los postulados del conductismo crea el ámbito escolar en base a una relación docente – alumno autoritaria. En esta relación el docente “deposita” conocimientos en el alumno que se supone no posee saberes, ni intereses, ni deseos. Es decir, es una relación donde quien aprende resulta objetivado. A diferencia de esto la Educación Popular plantea una relación dialógica entre estudiante y docente. En la cual ambos sujetos comparten saberes y construyen en base a una relación democrática nuevos conocimientos mutuamente significativos. Freire (2002: 71-95)

---

## Bibliografía

Brusilovsky, Silvia (2005): "Políticas Públicas en educación escolar de adultos: reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia para revertir", *Revista IICE N°23, Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires: Miño y Dávila ediciones

Finnegan, Florencia y Pagano, Ana (2007): "El Derecho a la Educación en Argentina: caso argentino", Buenos Aires: Colección Libros FLAPE. Disponible en: <http://www.foro-latino.org/flape/producciones/publicaciones.htm>.

Foucault (2002): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina. (Trabajo original publicado en 1975)

Foucault, Michel (1996): Segunda lección, 14 de enero de 1976. Genealogía 2-poder, derecho, verdad. En *Genealogía del racismo*, La Plata: Editorial Altamira.

Freire, Paulo (1996): *Política y educación*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. (Trabajo original publicado en 1993).

Freire, Paulo (2002): *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. (Trabajo original publicado en 1970)

Gennuso, Gustavo (2007): *Escuelas Públicas de Gestión Social, un cambio de concepto en la gestión educativa*, Manuscrito no publicado. Fundación Gente Nueva, San Carlos de Bariloche.

Imen, Pablo (2007). *La ley de educación nacional. Conocimiento y Poder. Cuando lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer*. Manuscrito no publicado (Página 55)

Marrone Laura, Baldrich Claudia, Baldivares Darío, Perdigón Marta (2007): "Carta abierta a las compañeras y compañeros que reclaman subsidios para Bachilleratos "Populares"", *Revista Vientos del Pueblo*. Buenos Aires.

Marrone, Laura (2006): "El carácter público del sistema", basado en la ponencia presentada el 6 de mayo de 2006 como actividad autogestionada: "Aportes para el debate sobre la necesidad de refundación del sistema educativo", en el marco del Foro Mundial de Educación realizado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires.

Méndez, Juan E., O'Donnell, Guillermo y Pinheiro, Paulo Sérgio (2002): *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*, Avellaneda: Paidós.

Paredes, Silvia y Pochulu, Marcela (2005): "La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina", Universidad Nacional de Villa María, Córdoba: Revista Iberoamericana de Educación.

---

Pineau, Pablo (1998): “El concepto de “Educación Popular”: un rastreo histórico”, *Revista IICE N°13*, Buenos Aires: Miño y Dávila,

Pratesi, Ana Rosa (2005): “Ordenamiento del tiempo en los barrios pobres del Gran Resistencia (Argentina). El modelo de organización híbrida y normalizadora impuesto por los programas sociales”. En Jorge Próspero Roze, Susana Murillo y Ana Núñez (comp.) *Nuevas identidades urbanas en América Latina*, Buenos Aires: Espacio Editorial.

Público (2001). En *Diccionario de la Real Academia Española* (22ª edición) Disponible en:

[http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=público](http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=público)

Semán, Pablo (2006): “Las formas políticas populares: más allá de los dualismos”. En *Bajo Continuo*, Buenos Aires: Gorla.

Sirvent, María Teresa (1996): “Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste”, *Revista IICE N° 9*, Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio (2001): “La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades”. *Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Universidad de Stanford/BID (documento para la discusión)*. Buenos Aires.

Vázquez, Silvia Andrea (2004): *La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico*, Buenos Aires: Instituto Marina Vilte-CTERA.

## **Leyes**

Ley de Educación Común N° 1420. Año: 1884

Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049. Año: 1992

Ley Federal de Educación N° 24.195. Año: 1993

Ley Nacional de Educación N° 26.206. Año: 2006

Ley de Orgánica de Educación – N° 2.444- de la provincia de Río Negro. Año: 1991