

Bachilleratos populares & FinEs: luchas por la inclusión, acción estatal y educación popular. Alternativas en un barrio popular

Año
2016

Autor
Ferenaz, Juan Bruno

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Ferenaz, J. B., Crudi, R., Schenk, A., Solís, M. de los A., Ocampo, M. R. y Ambay Burgos Vaamonde, M. (2016). *Bachilleratos populares & FinEs: luchas por la inclusión, acción estatal y educación popular. Alternativas en un barrio popular*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



**II CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE SOCIOLOGÍA
(AAS)PRE-ALAS- FORO SUR-SUR
“ LAS CIENCIAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE HOY:
Perspectivas, debates y agendas de investigación ”**

GT 6: Estado, políticas públicas, ciudadanía y organizaciones.

“Bachilleratos populares & FinEs: Luchas por la inclusión, acción estatal y Educación Popular. Alternativas en un barrio popular”

Autores: Juan Bruno Ferenaz¹ <juan.ferenaz@gmail.com>, Roxana Crudi²<roxanacru@gmail.com>, Andrea Schenk³ <schenkandrea0@gmail.com>, y María de los Ángeles Solís ⁴<solismariadelosangeles@gmail.com>, Maria Rosa Ocampo⁵ <mrocampo@gmail.com> y Melisa Ambay Burgos Vaamonde <melisavaamonde@gmail.com>

Resumen

El objetivo de la presente ponencia es indagar acerca de dos experiencias educativas vinculadas a la problemática relación entre los **estados neodesarrollistas** nuestroamericanos y las organizaciones sociales que luchan por el derecho a la educación, desde una experiencia local que presuponemos sirve de icono para expresar esa compleja situación.

¹ Sociólogo, IIGG, FSOC, Buenos Aires, Argentina

² Socióloga, IIGG, FSOC, Buenos Aires, Argentina

³ Socióloga, IIGG, FSOC, Buenos Aires, Argentina

⁴ Socióloga, IIGG, FSOC, Buenos Aires, Argentina

⁵ Psicóloga social, IIGG, FSOC, Buenos Aires, Argentina. Coproductora barrio ejército de los andes.

En las últimas décadas, las **políticas neoliberales** aplicadas en nuestra región dejaron una importante masa de adolescentes fuera del sistema educativo formal, mostrando sus incapacidades ya señaladas en décadas anteriores en una manera descarnada, remarcando sus **tendencias exclusógenas** y produciendo agentes impotentes y reproduciendo los vínculos que se producen en el **continuum de exclusión-extinción** (Bialakowsky et al, 2004).

En la Argentina, esto se concatenó con la emergencia de movimientos sociales que luchaban por recuperar derechos vulnerados: fábricas recuperadas, movimientos piqueteros, el movimiento campesino, entre otros. En ese marco la reivindicación de la **Educación Popular** como una alternativa significó en algunas de estas experiencias la instalación de los llamados **Bachilleratos Populares**, que trajeron aparejados una diversidad de demandas en torno a su **reconocimiento estatal**, la acreditación de los títulos, su financiación y lazo con las organizaciones sociales y políticas.

Con la **Ley Nacional de Educación (26.206/2006)** se sentaron las bases para un cambio en la perspectiva educativa, encontramos ahí los fundamentos para la implementación del **FinEs** (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios). Así el estado enfrentaba la situación de la que daban cuenta los bachilleratos en el contexto post-crisis, una solución posible donde se integra la demanda iniciática y se ingresa en un juego múltiple, donde organizaciones sociales, actores políticos locales y el Ministerio de Educación, entre otros, se interrelacionan problemáticamente.

De esta forma, nuestro trabajo intentará dar cuenta de los problemas y vínculos que lleva la implementación de estas iniciativas en el barrio del conurbano bonaerense “Ejército de los Andes”. Abordando los siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias llevan a cabo las instituciones/organizaciones que intervienen en el programa? ¿Cuál es la relación que se da entre estas organizaciones y el sistema escolar? ¿Cómo afectan estos programas a las experiencias de las clases más vulneradas?

Se trabaja con la *metodología de coproducción investigativa*, tomada como alternativa ante el método tradicional de apropiación y concentración *del conocimiento*, cuya potencialidad radica en incorporar la dimensión ética en sus fundamentos y práctica metodológica. Se reconoce entre sus supuestos que los conocimientos son producidos socialmente; que el pensamiento individual es sólo complementario del pensamiento colectivo, descubriéndose así las ficciones institucionales que colocan un único énfasis en los productos del conocimiento individual; que resulta necesario desarrollar dispositivos de coproducción investigativa en otros espacios exo-universitarios, con el fin de investigar

asociadamente con actores coproductores, promoviendo el encuentro discursivo; y finalmente avanzar en el abordaje transdisciplinario de las problemáticas sociales a partir de un marco transdisciplinario.

Este desarrollo se realiza en el marco del proyecto de investigación dirigido por Alberto Bialakowsky, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Introducción

El presente trabajo pretende dar cuenta de las discusiones que rondan acerca del nuevo escenario que se abrió en la Argentina en la salida de la crisis del 2001 y los esfuerzos por la reconstrucción de un estado “serio” en el ámbito de lo educativo, tomando en simultaneidad el doble juego que ha llevado el Estado en la Argentina, normalizando (en parte) la lucha de los Bachilleratos Populares (BP), y simultáneamente lanzando un plan de terminalidad educativa que a diferencia de los programas anteriores amplía la búsqueda y la profundidad (limitada) de la Educación Popular como método. Apoyada en la estructura estatal, para-estatal y algunos movimientos sociales, e intentando integrar subordinadamente a los bachilleratos.

Partimos de la contextualización del escenario neoliberal y algunas de sus políticas educativas que signaron el proceso exclusógeno global en el ámbito educativo. Avanzando sobre la salida de la crisis de ese modelo socio-económico caracterizado en ese tramo por los altos índices de desocupación y pobreza. Señalando allí algunas de las deudas de políticas educativas tenían con la población en su conjunto, respecto a las significaciones del derecho a la educación y las políticas de inclusión.

Tomaremos dos experiencias diferentes que nos permitirán avanzar en la problematización sobre las disyuntivas que se plantean a la hora de las relaciones que se dan desde los movimientos sociales que emergieron en las postrimerías del neoliberalismo y las políticas iniciadas con el gobierno kirchnerista que han trocado los sentidos de las políticas públicas aunque con muchas deficiencias y problemáticas implementaciones. Haciendo énfasis en la Educación Popular que como veremos revuela como horizonte en ambas experiencias.

Dejando en el cierre del escrito algunas preguntas que esperamos servirán al debate sobre los significados de la inclusión y los desafíos a la hora de la conceptualización acerca de una forma alternativa al sistema escolar tradicional.

Contextos

La década del 70 marcó un quiebre en el modelo de acumulación de la sociedad argentina y la educación no estuvo exenta de él. Hasta ese momento vista como la mejor opción de movilidad social en el imaginario colectivo, sufrió un vaciamiento ideológico inmaterial y material, a partir de la represión de sus militantes más lúcidos y la desarticulación de un sistema de alto nivel de burocratización, que no pudo rearmarse en el laberinto de las políticas de descentralización del sistema educativo y la aparición de una pobreza como no se veía desde la década del 30.

Si bien, en el imaginario social continuó viéndose a la escuela como el lugar contenedor e inclusivo que supo tener en sus orígenes, las políticas implementadas en los 90 - expresada en la tríada Ley de Descentralización Educativa, Ley de Educación Superior y la Ley Federal de Educación- dieron el golpe de gracia a un gigante con pies de barro. Es imprescindible visualizar el rol de los organismos multilaterales que orientaron las reformas globales neoliberales, modelando estas normativas que conjugaba un rol prescindente del estado con un alto grado de privatización y elitización de los sistemas educativos.⁶

Durante aquellos años se esbozaron múltiples argumentos que sostenían la necesidad de una reforma apelando a la existencia de una sistema educativo ineficaz, centralizado, burocratizado y homogeneizante, responsable de la “crisis educativa” e indirectamente también del estancamiento social. Las leyes educativas impulsadas como consecuencia de esta concepción hicieron foco en la descentralización y transferencia de servicios educativos, en la modificación de la estructura del sistema y en la restricción de la autonomía universitaria, dejando como saldo un sistema fragmentado y desatendiendo los problemas más acuciantes de la educación (analfabetismo, sobreedad, repitencia, abandono).

En el año 2001 Argentina se sume en una profunda crisis social, política e institucional la cual supone el fin del modelo neoliberal, asentándose así el contexto y las condiciones

⁶ Para tomar un ejemplo: El Programme for International Student Assessment (PISA), gestionado por la OCDE y aplicado a la población estudiantil de 9 y de 15 años en más de 70 países es el más influyente y extendido sistema de evaluación internacional de la educación. El PISA desarrolla un papel clave en relación a la exclusión de alumnos, basada en sus pruebas estandarizadas internacionales que promueven la competencia y la clasificación de alumnos y docentes en función de su rendimiento.

que posibilitaron la aparición de sectores invisibilizados y excluidos tanto del mercado de trabajo como del sistema educativo, en una organización social distinta, propiciando la horizontalidad y creando nuevas estructuras para su inclusión. En este marco y ante la ausencia de ofertas educativas en determinados puntos de CABA y Provincia de Buenos Aires, nacen los Bachilleratos Populares (BP), incorporándose a las luchas populares contra el neoliberalismo en nuestro país. Surgidas al interior de organizaciones sociales, sindicatos y fábricas recuperadas, estas experiencias se constituyen como alternativas educativas para jóvenes y adultos/as en resistencia a las consecuencias de las reformas del sistema escolar producidas en la década anterior. Recuperando una larga tradición de la Educación Popular en Argentina y en Latinoamérica, los Bachilleratos Populares proponen la construcción de experiencias educativas que aporten a la constitución de sujetos críticos y creadores -en sentido freireano-, capaces de transformar el mundo que habitan, de ser sujetos del mismo **siendo** hasta en algunos casos ⁷, utilizada como una herramienta dentro de un proceso de construcción y fortalecimiento democrático.

Con la consolidación de una nueva forma de estado conceptualizada por algunos autores como neodesarrollistas (Feliz y López, 2010) señalando las limitaciones que posee este estado postneoliberal a la hora de la implementación de las políticas públicas ya que a diferencia de los desarrollismos clásicos ya no se posee la capacidad estatal centralizada y determinante como generador de acciones en todos los ámbitos.⁸ Sin embargo,—la promulgación de una nueva Ley Nacional de Educación (ley 26.206/2006) y los distintos planes que promovieron la inclusión social -como la Asignación Universal por Hijo (AUH) y el Plan Progresar⁹- dieron cuenta de un cambio de sentido en la orientación política sobre el ámbito educativo que comenzó lentamente a saldar las deudas generadas tras largos años de neoliberalismo.

El viraje hacia políticas públicas que pusieron al estado como principal responsable y garante de la educación se plasmó en el artículo 9° de la Ley de Educación Nacional en donde se especifica que el Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional y que el presupuesto consolidado del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no sería inferior al seis

⁷ Por ejemplo, el caso de Chile (Vargas Vargas y Bustillos de Ñuñez, 1992).

⁸ Como las empresas estatales estratégicas, la federalización y en algunos casos privatización de los recursos y de los deberes básicos de los estados.

⁹ Programa de respaldo a estudiantes de Argentina. Un ingreso asociado al estudio de programas reconocidos por los ministerios de educación, tanto formales como de oficios.

por ciento (6 %) del Producto Interno Bruto (PIB). La inversión en educación pasó de representar el 3,77% del PBI en 2003 a 6,47% del PBI en 2011¹⁰, demostrando una evolución positiva en la financiación de la educación en términos porcentuales que develó, de este modo, las transformaciones de las políticas públicas tendientes a la inclusión social y fortaleciendo el rol del estado como garante del derecho a la educación.

En ese marco de ampliación de la intervención estatal en todos los ámbitos y fundamentalmente en lo educativo, se implementó el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios “FinEs”, un programa diseñado por el Ministerio de Educación de la Nación cuyo propósito es garantizar la finalización de estudios primarios y secundarios a jóvenes y adultos/as en todo el territorio argentino. Entendemos que si bien esta política representa un avance en la medida en que procura garantizar la terminalidad educativa de jóvenes y adultos de sectores populares, presenta algunos elementos problemáticos que no pueden dejar de señalarse y que iremos recorriendo en transcurso de este trabajo.

3. Educación Popular

Interesa en este trabajo reflexionar acerca del lugar que la Educación Popular como práctica político pedagógica ha tenido tanto en la experiencia de FinEs como la de los bachilleratos. Para ello, iniciamos un recorrido sobre lo que entendemos una perspectiva “canónica” de la Educación Popular (EP) desde los aportes de Paulo Freire (1974).

El autor entiende a la Educación Popular como una pedagogía del oprimido, en la búsqueda de su humanidad despojada. Parte de considerar que hombres y mujeres poseen la vocación de SER MÁS, es decir, de su humanización, la cual se encuentra negada en la opresión y en la violencia de los opresores, mientras que es afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de oprimidos y oprimidas por la recuperación de su humanidad. La tarea humanista e histórica de los oprimidos es, en estas condiciones, la de liberarse a sí mismos y liberar a los opresores.

Desde esta perspectiva, la educación debe ser problematizadora, crítica y, por ello, liberadora. En ese sentido, la EP crea y utiliza técnicas que le permitan a los sectores populares analizar de manera estructural, económica, política e ideológica el mundo social, para de esa manera poder transformarlo, en contraposición a una concepción bancaria de la

¹⁰ Ambos porcentajes provienen de datos de [Ministerio de Economía](#) de la Nación y de la Coordinación General de Estudios de Costos del Sistema Educativo (CGECSE), dependiente del [Ministerio de Educación](#).

educación en la cual el proceso de educar aparece como el acto de depositar en los educandos el contenido de una narración que éstos memorizan, repiten, sin percibir lo que realmente significa, Freire propone una educación problematizadora (y por ello, también liberadora y transformadora) que se constituya en un acto cognoscente y de creación entre los sujetos. En la visión distorsionada de la educación, el educador aparece como el agente indiscutible del proceso de educar, como su sujeto real, cuya tarea es “llenar” a los educandos de “conocimientos” que se suponen objetivos, estáticos, bien configurados. Cuánto más pasivamente incorporan todos estos contenidos que les son transferidos, tanto menos desarrollan los sujetos una conciencia crítica, de la cual resultaría su inserción en el mundo como transformadores de él, como sujetos del mismo. La visión bancaria, de este modo, anula la capacidad crítica y creadora de los educandos y supone que los hombres y mujeres son espectadores del mundo, y no recreadores.

Para romper con esta visión, afirma Freire, es necesario superar la contradicción educador-educandos, y promover una relación dialógica y simétrica, a través de la cual el educador, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quién, al ser educado/a, también educa. El saber que aquí se origina ya no es un saber transferido, memorizado, que resulta útil a fines ajenos, sino un saber que surge en la invención, en la búsqueda inquieta, impaciente y permanente que las personas realizan en el mundo, con el mundo y con los/las otros/as. Ya no es un conocimiento que reafirma la dominación, sino uno que cuestiona, que critica y que convierte a los/as oprimidos/as en sujetos transformadores y protagonistas del mundo que habitan.

En efecto, la EP posee siempre una intencionalidad política emancipadora frente a las estructuras sociales imperantes, toda vez que se trata de una pedagogía para la emancipación del oprimido. Desde esta perspectiva, la educación y las prácticas educativas siempre son políticas; involucran valores y proyectos que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad; la educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación (Torres Carrillo: 2007).

Fines y Bachilleratos Populares

El nuevo escenario abierto tras la crisis que sacudió al país en 2001 y la reconstrucción hegemónica se caracterizó por la emergencia de dos experiencias vinculadas en el campo educativo: los llamados Bachilleratos Populares (BP) y el Plan FinEs. Ambas iniciativas

significaron una respuesta a la crítica situación del sistema educativo, pero mientras la primera tuvo como protagonistas a los nuevos movimientos sociales, en el segundo caso se trató de una política pública diseñada e implementada por el Estado justamente en un momento de fuerte ampliación de la intervención estatal en el campo educativo.

Los Bachilleratos Populares son escuelas para jóvenes y adultos nacidas al interior de organizaciones sociales, la mayoría de ellas vinculadas a proyectos de transformación social. Surgidos en un contexto de fuerte movilización social producto de los efectos devastadores de las políticas neoliberales, estas novedosas experiencias intentaron no sólo dar respuesta a la demanda educativa de una importante franja de población excluida del sistema educativo formal, sino que además se propusieron el desarrollo de procesos educativos formadores de sujetos críticos y reflexivos, conscientes de la existencia de una sociedad desigual y capaces de transformarla (Sverdlick y Costas, 2007). En forma autónoma y desde una posición política de resistencia al modelo neoliberal, los bachilleratos se insertaron en territorios específicos y propugnaron la construcción de alternativas educativas que emergían de las necesidades y realidades de los propios actores de la experiencia educativa.

Es importante destacar el espacio en el cual surgieron y se desarrollaron estas iniciativas. Todas ellas son parte de algún proyecto político-organizacional que contiene diferentes lecturas de la coyuntura y de la realidad social. En su mayoría, se trata de organizaciones sociales y políticas con un carácter contra hegemónico, que subrayan el carácter emancipador de los BP (Ampudia y Elisalde, 2014) y que aspiran a contribuir a una mayor formación teórica de los sectores mayoritarios, con el propósito de construir estructuras sociales más justas, humanas y fraternas. (Vargas Vargas y Bustillos de Núñez, 1992). La creación de escuelas alternativas insertas en los barrios supuso para estas organizaciones un nuevo ámbito desde el cual disputar los sentidos y prácticas asociadas a un sistema que cuestionaban y se proponían transformar. En este marco, la Educación Popular como es concebida y puesta en práctica en el seno de los BP es una apuesta política de las organizaciones, en la medida en que ésta se concibe como una acción político pedagógica para el cambio social y haciendo inescindibles lo político de lo pedagógico.

Por otra parte, en el año 2009 comienza a implementarse en todo el país el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios “FinEs”, un programa diseñado por el Ministerio de Educación de la Nación cuyo propósito es garantizar la finalización de

estudios primarios y secundarios a jóvenes y adultos/as en todo el territorio argentino. El plan se elabora en consonancia con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006 en reemplazo de la Ley Federal de Educación, que considera a la educación como un bien público y un derecho personal y social a la vez que coloca al Estado como responsable principal e indelegable de garantizar este derecho.

Al igual que los BP, FinEs se presenta como una experiencia de Educación Popular, mas no en el marco de organizaciones sociales como en el caso de los bachilleratos sino desde el Estado mismo. Si bien no aparece contemplado en la normativa, la referencia a la EP como propuesta pedagógica está presente en el discurso de las distintas autoridades (que circula a través de los comunicados dirigidos a docentes en las redes sociales y en las reuniones convocadas durante el año lectivo), en el sitio web del programa y en las capacitaciones que se brindan a docentes en el marco del mismo plan. Sin embargo, la forma de concebir y de practicar la EP en ambas experiencias presenta diferencias notables que es preciso contemplar.

Decíamos que la Educación Popular es pedagogía del oprimido, en búsqueda de su humanidad despojada. Es y debe ser, en este sentido, una práctica liberadora dirigida a la construcción de sujetos capaces de posicionarse en el mundo desde una perspectiva crítica, para transformarlo. Partiendo de esta idea, entendemos que difícilmente esto pueda ocurrir en el marco de FinEs, al menos en las condiciones en las que actualmente se desarrolla.

Mientras que por un lado los BP se encuentran impulsados por organizaciones sociales vinculadas a proyectos de transformación social y que, en este sentido, reivindican una educación liberadora y formadora de sujetos políticos capaces de transformar el mundo que habitan, el proyecto político detrás del Fines está fundamentalmente orientado a la **inclusión educativa** a través de la obtención del título secundario, como llave para el ingreso al mercado de trabajo.

Precisamente, un aspecto problemático de esta iniciativa que quisiéramos remarcar aquí radica en el hecho de confundir el derecho a la certificación como sinónimo de derecho a educación. Entendemos ambos derechos como igualmente legítimos pero no necesariamente de cumplimiento conjunto (GEMSEP: 2014). Si bien es cierto que este plan efectiviza la masificación de acreditaciones escolares, lo cual consideramos necesario, no garantiza ni se traduce necesariamente en una democratización del acceso al conocimiento acumulado y a la apropiación popular del saber. En la implementación del programa se

evidencia la preocupación puesta en el “derecho a la certificación”, pero no se manifiesta una preocupación por restituir realmente el derecho a la educación¹¹.

Interesa problematizar los argumentos con los que se legitima dar prioridad a la acreditación por sobre la educación. En diversos documentos y pronunciamientos los funcionarios responsables del Fines 2, han manifestado que la importancia del programa se basa en su carácter “nivelador e igualador”. Se esgrimen aspectos del viejo discurso educacionista que entiende a la carencia de educación como la fuente de las desigualdades sociales y sostiene, por tanto la extensión de la instrucción es garantía de igualdad (GEMSEP: 2014; 62). Si partimos de la idea que en las sociedades de clase la desigualdad social y la exclusión, están determinadas por factores socio-económicos estructurales (relaciones de explotación, desempleo, precarización laboral, etc.) sería ingenuo pensar que la obtención de certificaciones se acaban o se reducen las diferencias, es decir, un título no resuelve la desigualdad social, ni supone la continuidad de la trayectoria educativa.

De todos modos no podemos negar que las herramientas educativas constituyen capitales culturales y simbólicos condicionantes que posiciona de manera diferencial a los sujetos; por ejemplo, ante las exigencias del mercado laboral. Los títulos o certificaciones representan un capital cultural institucionalizado (Bourdieu: 1979) que determina posiciones diferenciales en el espacio social a partir de tenerlos. Históricamente los agentes dominantes portadores de capital cultural incorporado y objetivado también han disputado el capital institucionalizado para diferenciarse: “Todo racismo es un esencialismo y el racismo de la inteligencia es la forma de sociodicea característica de una clase dominante cuyo poder reposa en parte sobre la posesión de títulos que, como los títulos académicos, son supuestas garantías de inteligencia y que, en muchas sociedades, han sustituido en el acceso a las posiciones de poder económico a los antiguos títulos, como los de propiedad o los de nobleza” (Bourdieu, 1984: 277-278)

El acceso a la certificación y su masificación produce un proceso de homogeneización en la obtención de títulos que había sido negado a los sectores vulnerados y excluidos aunque como sostuvimos anteriormente la obtención de una certificación no puede confundirse con el pleno derecho a la educación. Así el Plan FiNes se reduce a la obtención de un título oficial que permitiría la inserción en el mercado laboral o en la hipotética continuidad educativa desconociendo las prácticas político pedagógicas

¹¹ Los contenidos a dictar están basados en la resolución N° 6321/95 que data de 1995, los cuales están más ligados a los programas de la década neoliberal que a nuevas miradas acerca de una educación sustantivamente contextualizada y crítica.

emancipatorias que supone la EP, desde la cual el plan se presenta, y la formación de ciudadanos activos problematizadores, portadores de un pensamiento social crítico y sujetos políticos transformadores de la realidad que lo circunda.

En este marco, la Educación Popular se plantea como una práctica pedagógica que se basta a sí misma, aislada de todo proyecto político transformador, y no como una “pedagogía del oprimido” en clave freiriana, pues se dejan de lado los aspectos que podrían dar lugar a una crítica al orden social hegemónico mientras se recogen aquellos más superficiales, la “cáscara” de la práctica pedagógica. Educación Popular, tal como es concebida desde el Plan Fines, pasa a ser sinónimo de técnicas participativas en el aula y de una educación “para” los pobres, en lugar de ser una pedagogía “del” oprimido para su emancipación. Se desdibuja de esta manera el sentido de la educación como herramienta de transformación social y liberación.

Así mismo, en muchos casos la apelación de la Educación Popular desde el discurso de las autoridades funciona como un mecanismo para legitimar la extrema precarización laboral que sufren los docentes, producto de la modalidad de contratación¹² y de las malas condiciones de dictado de clases.

La gestión de los establecimientos de FinEs se caracterizan por la administración de la insuficiencia, cada distrito decide qué espacios y organización de la sociedad civil son posibles de ser sede, así hay lugares que cuentan con instalaciones precarias y otras que comparten los espacios con escuelas del sistema formal. El ejercicio del trabajo docente en ese ámbito reviste de una multiplicidad de significaciones y precariedades que comparten con los estudiantes.

A modo de cierre

Muchas discusiones quedan pendientes en estos senderos recorridos en el desarrollo del trabajo, quedan algunos de los interrogantes, pero es menester hacer señalamientos acerca de los diálogos que se prestan entre estas experiencias a nivel particular. Como también sus referencias hacia el orden global, la relación problemática entre el estado y la diversidad de experiencias educativas.

¿Cómo será posible trascender la titulación como ejercicio del derecho a la educación?

¹² La incierta continuidad laboral, dada por los contratos de plazo determinado a cuatro meses. El retraso en los pagos, las malas condiciones de dictado de clases y el nulo respeto a los derechos laborales, contemplado en la legislación y el estatuto que rige el trabajo docente.

¿Será posible una integración global sin subsumir los bachilleratos al orden estatal? ¿Es posible vincular una experiencia de educación popular con el sistema escolar? ¿Puede el estado impulsar la educación popular como fundamento para el sistema escolar en su conjunto?

¿ Es posible trascender lo particular de las experiencias para constituirse como una alternativa global?

“Limitar un cambio educacional radical a los márgenes correctivos mezquinos del capital significa abandonar por completo, conscientemente o no, el objetivo de una transformación social cualitativa. Del mismo modo, sin embargo, buscar márgenes de reforma sistémica en la propia estructura del capital es una *contradicción en sí misma*. Por eso es necesario *romper con la lógica del capital* si queremos considerar la posibilidad de crear una alternativa educacional diferente” (Metzarus, 2008:23)

Post- scriptum La educación en disputa.

El presente artículo fue producto de la labor investigativa de dos años y el texto intenta dar cuenta de las tensiones entre las experiencias. En el proceso de escritura, aconteció el cambio de gobierno y un cambio de paradigma en lo que educación refiere. La orientación neoliberal que vuelve a conducir el estado, nos obliga a preguntarnos por el destino del plan FinEs.

Los interrogantes implican pensar cuál sería el destino del plan, y cómo sería la articulación entre el Estado y las organizaciones sociales que llevaron adelante estas políticas públicas hasta el presente¹³. De acuerdo a lo que indicaron algunos gremios docentes, una de las medidas llevadas a cabo por el macrismo, implicó que las provincias debieran hacerse cargo de los gastos en el programa, desligando de nación el destino del mismo. Por otro lado, el plan FinEs quedaría solo en los colegios, dejando de lado las organizaciones sociales¹⁴. En esto asumimos que por su orientación, aunque reformulada es que el gasto

¹³ <http://www.diariocontexto.com.ar/2016/03/03/el-futuro-del-plan-fines-y-la-importancia-del-derecho-a-terminar-el-secundario/>

¹⁴ <http://www.eldiario24.com/nota/argentina/368782/gobierno-nacional-se-desprende-plan-fines-conectar-igualdad-caj-cai.html>

público social es en sí mismo un problema y hay que reducirlo al mínimo posible porque suponen que el mercado tiene que ser el asignador de recursos. En este contexto coyuntural, el estado se retrae de su rol como garante del derecho a la educación y se retrocede en materia de políticas públicas inclusivas.

El año 2016 comenzó con gran incertidumbre respecto a la continuidad del plan FINES.. No estaban dadas las condiciones que garantizaran la continuidad del programa y no había comunicados oficiales del Ministerio de Educación que ratificaran la continuidad o la desaparición del plan. La resolución 178 emitida por el Ministerio de Educación y Deportes firmada por Esteban Bullrich sale a la luz tardíamente el día 11 de abril de 2016 que afirmaba la continuidad para el periodo 2016-2019. En muchos municipios los actos públicos se llevaron a cabo la primera semana del mes de abril y las clases comenzaron la segunda semana del mismo mes cuando históricamente, desde el año 2008 que el plan se encuentra vigente, las clases comienzan en el mes de marzo, a la semana siguiente que la escuela secundaria.

La particularidad del programa este año fue que cada municipio ejecutó y gestionó el plan a su forma, es decir, que no existió un lineamiento general, sino más bien que se organizó y se puso en marcha el plan de diferente manera y en distintos tiempos según los criterios signados por la gestión municipal.

Para establecer matices podemos observar el caso del municipio de Malvinas Argentinas gestionado por el FPV donde se garantizó la continuidad del programa en todas las sedes. Mientras que en el caso San Miguel en este caso gestionado por el Frente Renovador se endurecieron los criterios y las condiciones para habilitar nuevas sedes o continuar las sedes existentes, por ejemplo uno de los criterios es la matrícula, que en la formalidad no podía ser inferior a 15 alumnos por curso, pero sin embargo años anteriores se permitían abrir cursos con un número menor o continuar un curso de caso de deserción. De este modo, este “endurecimiento” se utilizó como estrategia para reducir el número de sedes sobre todo de sectores políticos opositores.

Otro punto es que en el Ministerio de Desarrollo Social no se habían asignado a las personas que iban a trabajar en el programa. En el marco de las políticas de achicamiento

del Estado fueron removidos de sus cargos los anteriores trabajadores y la nueva gestión no cuenta con suficiente personal para cubrir los cargos.

En consecuencia en el contexto de despidos y la transición a la nueva gestión en la Provincia de Buenos Aires reinaba la desinformación y la incertidumbre que provocó que muchas sedes sobre todo las organizaciones comunitarias decidieran no abrir inscripciones dado que para el mes de febrero no existían garantías explícitas que confirmaran la continuidad del programa.

Son múltiples las hipótesis sobre cuál sería la política sobre este plan desde ir socavando lentamente el plan, poniendo en riesgo la continuidad, la matrícula, el número de sedes, alejar las sedes de los barrios y volcarlas a las escuelas para en un futuro fusionarlas con los Cens de adultos. O la desarticulación paulatina del programa.

En el plano laboral, el nuevo gobierno presenta más continuidades que rupturas, porque si bien el Ministro Bullrich afirmaba en enero de este año: "planteó la situación de planes como el Fines que se dictan en un marco de precariedad laboral y con contratación de personal que no es docente", y "se coincidió en la necesidad de poner fin al trabajo precario y vincularlo a la Educación de Adultos". Las condiciones de precariedad laboral continúan. Los docentes que sostienen el programa este año solo están cobrando los incentivos docentes y recién cobrarán los meses trabajados en el mes de julio del corriente.

Se presenta así un nuevo contexto, con nuevas o viejas discusiones: la meritocracia, las calificaciones con aplazos, la descentralización de la política educativa, la transferencia de recursos, la "crisis del sistema escolar". Elementos latentes en las discusiones en el periodo anterior pero que en este marco toman nueva dimensión.

Bibliografía:

- Ampudia, Marina y Elisalde, Roberto (2014) “Movimientos sociales y educación: los Bachilleratos Populares en la Argentina”. En: <http://contrahegemoniaweb.com.ar/movimientos-sociales-y-educacion-los-bachilleratos-populares-en-la-argentina/>
- Bialakowsky, A.L.; Reynals, C.; Zagami, M.; Crudi, R.; Costa, M.I. y Haimovici, N. (2004), Procesos sociales de exclusión-extinción. Comprender y coproducir en las prácticas institucionales en núcleos urbanos segregados, en Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina. Nuevas perspectivas analíticas, L. Mota Díaz y A. D. Cattani (coord.), UAEM-CEMAPEM- UFRGS-ALAS, Toluca, México.
- Bourdieu P. (1984) El racismo de la inteligencia.
- Bourdieu, Pierre, “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en Sociológica, UAM-Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.
- Félix, Mariano y López, Emiliano (2010) “La dinámica del capitalismo periférico postneoliberal-neodesarrollista. Contradicciones, barreras y límites de la nueva forma de desarrollo en Argentina.” Revista Herramienta N 45. ISSN 1852-4710
- Freire, P (1974) “Pedagogía del oprimido”. Siglo XXI, Buenos Aires,
- GEMSEP, "La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FinEs2", en *Revista Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencia y educación*, Año II, n° 4, mayo 2014, pp. 58-66.
- Jáuregui, Maialen. (2014) "Bachilleratos populares. La organización como escuela". Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos. ISSN 2362-5775
- Metzarus, Itsvan. (2008) La educación más allá del capital. Siglo XXI editores-CLACSO Ediciones. Buenos Aires.
- Narvárez Tojter, N. y Schenk, A. (2015): “La lucha por la oficialización: una aproximación al proceso de reconocimiento del Bachillerato Popular Vientos del Pueblo” (mimeo)
- Sverdlick, L. y Costas, P. (2007): “Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires”, en Ensayos & Investigaciones de Laboratorio de Políticas públicas, N°30, Buenos Aires.

- Ranciere, Jacques (2002) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona. Editorial Alertes.
- Torres Carrillo, Alfredo (2007) “El décimo aniversario de la muerte de Paulo freire”. Link: <http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>
- Vargas Vargas L. y Bustillos de Nuñez G. (1992) Técnicas participativas para la educación popular. (8° ed.) San José, Costa Rica. Alforja.

Normativa:

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf
- Resolución 917/08. El Ministerio de Educación de la Nación aprueba las líneas de acción del “Plan de Finalización de estudios primarios y secundarios- FiNes”.
- Resolución CFE N° 66/08. El Consejo Federal de Educación aprueba el plan FinEs.
- RES 3520/10. Implementación de la segunda etapa del plan FinEs en la Provincia de Buenos Aires.