Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas

Dra. Ingrid Sverdlick
Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires
Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)

En los últimos cinco años tuve la oportunidad de dirigir dos investigaciones que se propusieron conocer experiencias educativas desarrolladas por organizaciones y movimientos de la sociedad civil (OSC) en América Latina. La primera de ellas, realizada en el marco del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires (LPP – Buenos Aires), abarcó ocho casos de movimientos sociales y sindicales que luchan por el derecho a la educación [1], la segunda se desarrolló desde la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires y en articulación con Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) y estuvo centrada en el análisis de experiencias en educación infantil por parte de redes y organizaciones de la Provincia de Buenos Aires [2].

Con base en esos trabajos [3] y tomando particularmente la referencia de los Bachilleratos Populares y el caso de los Jardines de Infantes Comunitarios de la Provincia de Buenos Aires, en este artículo me interesa reflexionar y compartir con los lectores, sobre tres asuntos que en forma separada y también articuladamente, ocupan un lugar central en la agenda del debate educativo actual. Se trata de cuestiones que vienen siendo discutidas desde hace tiempo y que resultan interpeladas por las experiencias que se realizan en el marco de acción de las OSC por fuera de las políticas oficiales. Me refiero a los sentidos y propósitos educativos de las OSC que resignifican las concepciones sobre el derecho a la educación, a las prácticas pedagógicas que interpelan el formato escolar tradicional para la educación de niños y jóvenes y a los vínculos entre el estado y las OSC que disputan sobre el sentido de lo público. O con otras palabras, quisiera proponer un análisis sobre cómo estas experiencias que se dan en llamar “alternativas” resignifican el derecho a la educación, interpelan el formato escolar tradicional y buscan ampliar el espacio de lo público. Sobre estos tres ejes analíticos, intentaré poner la mirada en las tensiones y desafíos que se presentan en el actual escenario político, para lo cual se impone iniciar esta presentación con algunas notas contextuales.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

El contexto

Los movimientos y las organizaciones sociales (OSC) han tenido un particular protagonismo en las últimas décadas en América Latina. En Argentina, al igual que en otros escenarios latinoamericanos, jugaron un papel central en la resistencia contra las políticas neoliberales y en las luchas y demandas por una sociedad más igualitaria y con justicia social. Durante esa etapa de lucha, el crecimiento y desarrollo de las OSC se fue produciendo en un contexto signado por la desresponsabilización del Estado en garantizar los derechos humanos y sociales, por la pérdida de credibilidad de los partidos políticos, como instancias de debate ideológico y representación social y por las consecuencias sociales nefastas que dejó la economía neoliberal en términos de precarización laboral, pobreza y exclusión social.

Son muchos los estudios que a partir de 2000, profundizaron en la temática, con el entusiasmo de comprender a estos movimientos sociales o “nuevos” movimientos sociales como un actor potente e innovador en las luchas sociales antihegemónicas (Schuster, F. 2008, Svampa, 2000, 2005 M., Merklen, D. 1999, 2004, Dávalos, P. 2006, Delamata, 2005 G., Zibechi, R., 2006, 2008, Di Marco, Palomino. 2004, entre otros). Los análisis coinciden en señalar que la aplicación de las políticas neoliberales llevó adelante un programa de ajuste enmarcado en la reestructuración global del Estado: reducción del gasto público, una descentralización administrativa con fuerte concentración de las decisiones políticas y el traslado de las responsabilidades en salud y educación, a los niveles provincial y municipal, así como una serie de reformas orientadas a la desregulación y privatización que impactaron fuertemente en la calidad y en los avances de los derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas. La privatización, la desregulación, la descentralización, la reducción del aparato y del personal estatal, la flexibilización y precarización laboral, condujeron a un aumento sostenido de la pobreza y de la desigualdad social. Con las consecuencias que comenzaban a hacerse visible, el estado del nuevo orden neoliberal se vio obligado a crear estrategias de contención social para la pobreza y el desempleo a través de la implementación de políticas de asistencia focalizadas. Estas intervenciones, necesarias como válvula de escape preventiva contra una posible presión social, profundizaron las modalidades clientelares preexistentes a la década de 1990. Las políticas focalizadas a su vez, promovieron el protagonismo de redes y de organizaciones de la sociedad civil en la disputa por los recursos. Ahora bien, además de las lógicas clientelares que generaban vínculos de subordinación,

surgieron otras modalidades de relación entre las OSC. En palabras de Svampa, M. (2005) *"...Se fueron generando redes de supervivencia dentro del empobrecido mundo popular, lo que fue configurando un nuevo tejido social, caracterizado por la expansión de organizaciones de carácter territorial. Estas nuevas redes territoriales hoy se constituyen en el locus del conflicto, pues aparecen como el espacio de control y dominación neoliberal, a través de las políticas sociales compensatorias, al tiempo que se han convertido también, como ya sucedió antes en otros países de América Latina, en el lugar de producción de movimientos sociales innovadores..."*

Las OSC crecieron y se desarrollan durante esa etapa demandando al Estado, tanto para la satisfacción de necesidades básicas, como por la consecución de los derechos. Esto es, establecieron vínculos que incluían y combinaban la confrontación con la negociación; es decir, "*la acción colectiva no institucional (piquetes y movilizaciones), con la acción institucional (la demanda de planes sociales y financiamiento para proyectos productivos)"* (Svampa, M. 2005). En los términos de Merklen, D. (2004), los motores que traccionan la acción colectiva son dos, uno en el sentido del reconocimiento o defensa de la identidad y otro hacia prácticas instrumentales frente al sistema político. En el primer caso, la acción colectiva vuelve hacia la comunidad, hacia el barrio reforzando los lazos de solidaridad y de cooperación; en el segundo, si bien orientada por el reconocimiento de los derechos, prima la lógica instrumental dirigida a la obtención de subsidios, escuelas, salas de salud, etc.

En los estudios sobre el tema, queda claro que frente a la desprotección social, el barrio funcionó como articulador de la movilización social, como lugar privilegiado en el que la solidaridad y la cooperación se intensificaron y como espacio de construcción de identidades y reconstrucción del lazo social.

Actualmente, el mapa político de la región, muestra una nueva configuración, tanto en el interior de cada uno de los países de América Latina, como por las relaciones intergubernamentales e intercontinentales. La dinámica de los cambios y de los diferentes actores que hoy aparecen como protagónicos, obligan a actualizar los análisis sobre la acción de los movimientos sociales y de las organizaciones de la sociedad civil. Aparece cada vez con mayor nitidez las diferentes especificidades que las OSC y su accionar tienen en cada país de la región, según sea la política gubernamental y el vínculo que establecen con los gobiernos, entre sí y con otros actores locales (por ejemplo sindicales). Con otras palabras, los cambios en la coyuntura latinoamericana, dieron lugar a la expresión de nuevos actores sociales, nuevas alianzas y a la emergencia de otras formas de construcción política que

plantean un nuevo escenario en el cual los movimientos deben repensarse. Un común denominador de estos procesos es la consolidación y/o el surgimiento de nuevas fuerzas sociales con distintos grados de organización y capacidad de negociación con gobiernos, que, a su vez, también muestran diferentes grados de apertura para concertar las políticas públicas. De acuerdo con Raúl Zibechi (2007) el lugar de oposición que los movimientos sociales tuvieron respecto de los gobiernos neoliberales, frente a gobiernos que se denominan progresistas, es actualmente liderado por los sectores políticos de derecha [4]. Hoy en día, siguiendo a este autor, *"…el tradicional papel que le daba entidad a los movimientos sociales –la lucha, las movilizaciones, la oposición– se pone en cuestión como estrategia política, frente a la posibilidad de apoyar o negociar con los nuevos gobiernos, o seguir en la postura de oposición, pero diferenciándose de la derecha.."*. El desafío que se presenta es: ¿cómo presionar para el cumplimiento de las demandas postergadas sin ser funcionales a las posturas de derecha y sin quedar atrapados en el clientelismo? ¿Es posible apoyar y presionar a la vez? ¿Cuál es el espacio para la lucha por los derechos humanos y sociales que no se garantizan ni se cumplen?

Estas consideraciones vinculadas con la lucha política están presentes, tanto en forma explícita como implícita, en el trabajo territorial de las OSC. Trabajo, que más allá de las negociaciones, posicionamientos e identificaciones políticas partidarias, continúa siendo una realidad cotidiana de atención a las demandas más sensibles de la población vulnerabilizada [5] y una lucha por la garantía de los derechos. De aquí que, aunque en este texto no se profundizará en esta línea, se entiende imprescindible tener en cuenta el contexto como marco de sentido que influye en las dinámicas de las experiencias educativas desarrolladas por las OSC.

Las experiencias educativas de los movimientos sociales y la educación como un derecho

Como se viene señalando hasta aquí, el cambio en el panorama político de los últimos años nos presenta un escenario con características diferentes de aquel que vio surgir y crecer a las OSC en décadas anteriores. En el campo educativo en Argentina, hoy podemos observar importantes rupturas respecto de dicho período histórico, aunque también algunas continuidades, ya sea en lo referido a las políticas de gobierno cuanto a la participación / intervención de la sociedad civil en las políticas educativas. Como parte de este nuevo escenario es muy importante mencionar el cambio jurídico que amplió el grado de universalidad del derecho a la

educación [6]; tanto como la relevancia y visibilidad que han adquirido las experiencias educativas impulsadas por organizaciones sociales. Los cambios normativos estuvieron en línea con las demandas por deshacer lo legislado por la reforma neoliberal y también por ampliar la garantía de los derechos humanos y sociales (sobre esto último se ampliará más adelante). Se derogó la Ley Federal de Educación (la ley de la reforma) que fue reemplazada por la Ley Nacional de Educación y se sancionaron leyes esperadas y que habían constituido motivo de luchas y reclamos, como la Ley de Educación Técnico Profesional y la de Financiamiento Educativo, entre otras [7]. En este tiempo, hubo varias experiencias educativas de las OSC que se fortalecieron. Su capacidad de abordar las problemáticas educativas de jóvenes y niños/as desde una perspectiva integral y de una forma creativa e innovadora, hizo que muchas miradas se volcaran hacia ellas. Sus luchas y demandas en pos de que el estado retome su responsabilidad principal de garantizar los derechos fundamentales les otorgó mayor visibilidad.

Algunas de las experiencias educativas impulsadas por las OSC se iniciaron en los años ochenta, aunque la mayor parte de ellas se originaron, o se fueron gestando durante la década de 1990 y cobraron visibilidad y fuerza con la crisis desatada luego de 2001. Los Bachilleratos Populares surgieron como reacción a un escenario de exclusión y desigualdad creciente, cuando miles de habitantes vieron vulnerado su derecho a la educación, entre los cuales una enorme cantidad de jóvenes y adultos fue excluida del sistema educativo. Esto fue el resultado no solo de la histórica desatención a la educación de jóvenes y adultos, sino también de las políticas públicas que durante la década de los noventa profundizaron fuertemente los índices de pobreza y desempleo. Por lo tanto, la iniciativa contuvo no solo una nueva propuesta pedagógica, sino que también, se constituyó desde un fuerte rechazo a la ausencia del Estado y al sistema político en su conjunto. Bajo la influencia de las ideas de Paulo Freire y la pedagogía de la liberación, militantes de diversas organizaciones sociales se plantearon recuperar a la educación como un derecho social, en contra de las visiones neoliberales que pretendieron imponerla bajo la noción de “servicio”. Esta perspectiva “crítica” considera que las deserciones, abandonos y repitencias, constituyen procesos que no residen sólo, ni fundamentalmente en responsabilidades individuales sino que, más bien, se producen en el marco de un contexto social y educativo que “los expulsa” del sistema (Sverdlick, I, Costas, P., 2007).

Las empresas recuperadas por sus trabajadores, organizaciones territoriales de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires, junto a cooperativas de

docentes e investigadores, asumieron la decisión, junto a sus comunidades de impulsar la creación de escuelas populares, públicas y gratuitas ***en y desde*** movimientos sociales. Podemos decir entonces que los bachilleratos Populares se constituyeron como escuelas públicas, gratuitas y populares sostenidas por movimientos y organizaciones sociales, empresas recuperadas y cooperativas de educadores. Actualmente los Bachilleratos Populares se están extendiendo por el interior del país y ya llegan a ser más de treinta, reuniendo más de 3.000 Estudiantes y 350 docentes.[8]

Entre el conjunto de Organizaciones Sociales Comunitarias que en el ámbito del Gran Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires vienen desarrollando tareas educativas con la primera infancia, existen algunas que han dedicado un importante esfuerzo en desarrollar una propuesta educativa propia a partir de su identidad comunitaria. Las prácticas educativas destinadas a los niños/as pequeños, entre 0 a 5 años surgieron en barrios populares, sostenidas por valores de cooperación y solidaridad y generalmente encuadradas en la noción de “protección integral de la niñez”. Varias de estas propuestas desarrollan abordajes que avanzan teniendo en cuenta la necesidad de asegurar los derechos de los niños y las niñas y no a partir del “riesgo” que atraviesa a estas poblaciones. Es decir, se encara la tarea desde una lógica de defensa de los derechos ciudadanos, más que en la perspectiva de poblaciones “carentes que demandan asistencia”.

Aún hoy, la progresiva ampliación de la cobertura pública y privada en educación inicial no alcanza a cubrir una demanda que aumenta, tanto por el crecimiento de la población, como por un reconocimiento y valoración de la educación inicial en sectores que tradicionalmente no habían requerido este nivel de escolarización. A diferencia de los Bachilleratos Populares, que buscan incluir a los jóvenes en una escuela (otra escuela), el origen de los Jardines de Infantes Comunitarios (JIC), reside en problemáticas más vinculadas con el cuidado de los niños frente a la necesidad de las mujeres de salir a trabajar.

Más allá de las diferencias entre unas y otras experiencias, se trata de iniciativas, que aunque diversas en sus orígenes y en sus formatos organizativos, contienen una clara intencionalidad educativa que pone en cuestión al sistema oficial; iniciativas cuyos protagonistas, son actores que acusaron el impacto de los cambios socioeconómicos ocurridos en las últimas décadas y de las consecuencias que introdujeron estos cambios en las condiciones de vida de la infancia y de los jóvenes en nuestro país y propusieron nuevos tratamientos sociales y educativos para intentar resolver las demandas y necesidades vinculadas con la vulnerabilidad

social. En un escenario donde el territorio, el barrio se convertía en un lugar privilegiado para la “resocialización” de sus habitantes, las organizaciones sociales pusieron en marcha estrategias colectivas para que la comunidad pudiera mantener contacto con procesos formativos destinados a las nuevas generaciones. De este modo, diferentes actores, a partir de diversas prácticas y recursos, se movilizaron para producir experiencias educativas que permitieran reestablecer, en alguna medida, los derechos sociales y culturales vulnerados por sucesivas políticas excluyentes (Pagano, A., Borzese, P., Sverdlick, I. 2009).

Lo interesante para reflexionar hasta aquí, es que lo educativo en estas experiencias se entiende como un derecho humano que hay que garantizar, tanto como otros derechos. La lucha por la defensa de este derecho se realiza en el marco de un trabajo integrado por la defensa de los derechos humanos y sociales en conjunto y no como un fin en sí mismo, desarticulado o aislado de otros aspectos de sus vidas.

El sentido del derecho a la educación que comparte el sentido común construido por los discursos hegemónicos, se ve interpelado en estas experiencias y por este posicionamiento. En efecto, al tradicional significado que se le otorga a este derecho desde la noción liberal que le dio origen, se le contrapone un sentido emancipador.

El principio de la educación como derecho de todos y deber del Estado que estuvo en la base constitutiva de los sistemas nacionales de enseñanza, presuponía una concepción del derecho inscripta en la democracia liberal: un derecho que es individual, todos los hombres (y mujeres) son iguales ante la ley y el Estado debe ejercer las funciones de justicia, defensa de la soberanía territorial, seguridad interna y garantía de los derechos individuales. La noción del derecho en ese marco, remite a la idea de “libertad”, esto es, como resguardo de los autoritarismos civiles o eclesiásticos. En el campo de la educación, esto puede leerse como la oposición de la burguesía que avanza en los espacios de poder, contra el monopolio de las iglesias como agencias de adoctrinamiento de fieles y súbditos. Es decir, se trata de una disputa de un sector que reclama su espacio de poder en el terreno educativo y también de otros que reclaman o exigen que el Estado garantice educación. Mirado en perspectiva histórica, el derecho a la Educación fue una bandera del siglo pasado, asentada en los ideales modernizadores, desarrollistas y fundamentada en los principios de la ilustración. Si bien esas ideas resultaban en algún punto “liberadoras” por la vía de “desterrar” la ignorancia; se trataba sobre todo de socializar a la población dentro de un sistema hegemónico y por ende con

una intencionalidad reproductora del orden social (Sverdlick, I, Croso, C., 2010). El auge del desarrollismo y de las teorías del capital humano acentuó el carácter instrumental de la educación, y de a poco fue cristalizando una noción del derecho a la educación funcional al orden imperante. Libre acceso se convirtió en sinónimo de garantía del derecho, mientras que los sistemas educativos se segmentaban, generando circuitos diferenciados de escolarización según el origen social. Y a pesar de existir un reconocimiento de la condición social como factor relevante en la desigualdad educativa, la responsabilidad individual o familiar continuó siendo durante muchos años, un argumento utilizado para explicar las diferencias en las trayectorias escolares. Argumento que, sin ser políticamente correcto, es habitual que sigamos encontrándolo en los discursos escolares y en expresiones del sentido común. A partir de las reformas neoliberales, que abrieron el juego a considerar la educación como un bien transable, promoviendo una concepción privatista y economicista del derecho a la educación, se acentuó aún más la brecha entre el derecho y su cumplimiento efectivo. Al decir de Pablo Gentili (2009)

"..El derecho a la educación se vuelve así la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas. Una quimera que gana el rostro de bella sirena o de petulante monstruo, según sea el lugar desde el cual nos toque la suerte o la desgracia de observarla. Todos, en América Latina, tienen formalmente el mismo derecho a la educación y a todos, sin distinción, ese derecho les ha extendido sus brazos y generosamente ha alargado sus fronteras. El problema parece radicar en que, para hacer de ese derecho una oportunidad efectiva, hay que introducirse en un aparato institucional que hubiera dejado pasmado al mismo José K., protagonista de la célebre novela de Franz Kafka, El proceso: un laberinto de interminables vericuetos, donde solo los elegidos conocen el camino de salida, mientras los pecadores –negros, indígenas, pobres, inmigrantes, campesinos, jóvenes, trabajadores, desempleados, mujeres, niñas, hambrientos y famélicos de comida y justicia social– se embarcan en el recorrido de una trayectoria pedagógica marcada por un fracaso anunciado al que solo aspira contradecir la suerte..." (Pág. 45)

Las experiencias reseñadas nos proponen ampliar la perspectiva del derecho a la educación y tensionan, no sólo hacia su cumplimiento efectivo, también el significado que desde el neoliberalismo fue ganando terreno.

En otra publicación (Sverdlick, I., Croso, C. 2010) afirmé que con un sentido emancipador, la idea del derecho a la educación es concebida como un acto político liberador en sí mismo a través del cual construir nuevas relaciones sociales. Así, la reivindicación del derecho puede estar relacionada con la recuperación de territorios ancestrales, con la identidad, con la libre determinación, etc. La educación no se asume como un derecho individual y "per se", sino como una práctica política para el desarrollo de los pueblos con su especificidad cultural y lingüística. La educación es vista como un elemento para la defensa de la identidad cultural. No se trata de generar políticas de acceso o de folklorizar el currículo, sino de desafiar las nociones de igualdad, no discriminación y justicia, la tríada fundamental de los derechos humanos (Muñoz, V. 2009).

Roberto Elisalde y Marina Ampudia (2006) entienden que los Bachilleratos Populares son concebidos "*como iniciativas populares y autogestivas; pensadas como organizaciones sociales impulsadas y diseñadas según las necesidades y estrategias socioeducativas de la propia comunidad territorial y de los movimientos sociales responsables en su implementación"*. Tanto la propuesta pedagógica como la gestión de estas instituciones se definen desde una especificidad propia, como "escuelas del campo popular" que pretenden "formar sujetos políticos que apunten a la transformación de la realidad". La autogestión implica para ellos, apropiarse colectivamente de la gestión de sus escuelas. (Elisalde R. y Ampudia M., 2006). Con este posicionamiento, claramente se busca romper con una educación reproductora del orden social, más bien se busca formar a hombres y mujeres capaces de asumir activamente la construcción de su propio destino, es decir, que sean agentes de transformación social; protagonistas de su aprendizaje, constructores de su conocimiento del mundo (Harnecker, M. 2002).

El caso de las experiencias de los JIC, el panorama es más heterogéneo y más difícil de visualizar el sentido contrahegemónico que tienen algunas de sus prácticas pedagógicas. El origen de las experiencias es variado: algunas surgieron como un devenir de iniciativas asistenciales (comunitarias y/o vinculadas con la iglesia), otras de proyectos militantes en educación (en general preexistentes a la crisis de 2001) y algunas como iniciativa de maestras desempleadas durante la crisis, como una forma de generar sus propias fuentes de trabajo. A pesar de las diferencias, en general les preocupa *"…que no haya un jardín pobre para los chicos pobres o una concepción así de que el jardín sea un depósito de chicos donde los juntamos, los juntamos y es un depósito. Tratamos de darle lo mejor, el mejor edificio, la mejor comida, la mejor educación, los materiales didácticos…*" (Entrevista a la directora

de una red) y subrayan que a través de la educación se puede responder integralmente a las necesidades de los niños y las niñas en clave de derechos. Y aunque reconocen carencias, limitaciones y necesidades en términos de recursos materiales, infraestructura, formación y capacitación, etc., a la vez valorizan la experiencia educativa que los niños y las niñas realizan en estos jardines. A fin de potenciarse, tener mayor fuerza y resolver algunas de sus necesidades, tales como la gestión de recursos y/o la capacitación sus integrantes, estas iniciativas se fueron organizando en redes.

La preocupación por lo educativo se vincula en estas experiencias a la superación de la desigualdad que produce la pobreza. Se considera central que los niños y las niñas aprendan a defender sus derechos, que puedan reclamarlos, que sean autónomos y que puedan tomar decisiones. Una orientadora nos dice al respecto:

"... contener a un chico es darle un proyecto de vida... no con la sobrevivencia, no con comer y dormir, sino con la ilusión de la vida, con soñar, con proyectarse y con tenerse como persona. Lo que nos diferencia como personas es que somos creativos, transformadores de la realidad... no que te la tenés que aguantar como venga..." (Entrevista a una orientadora) (Informe de investigación de Patricia Martín).

Experiencias educativas que nos interpelan

En otra oportunidad (Sverdlick, I., Croso, C. 2010), señalé que desde la perspectiva de los derechos humanos, mientras se siga manteniendo la escuela actual, que responde a una estructura patriarcal, con una racionalidad instrumental que la define en términos de utilidad para la sociedad de mercado, el cumplimiento del derecho es una abstracción y un discurso vacío de posibilidad. La perspectiva economicista (ya sea que se entienda a la educación como gasto o inversión y no como derecho), es discriminatoria y se basa en una concepción utilitarista que lesiona la dignidad humana y distrae los reales propósitos que debería asignársele a la educación. En las experiencias estudiadas, el derecho a la educación interpela al tradicional formato escolar, propio de la escuela de la modernidad, con propuestas que pretenden ser superadoras y que consiguen que los niños, las niñas y los jóvenes transiten y finalicen su escolaridad.

Los Bachilleratos Populares de Argentina, surgen y se desarrollan en las

comunidades (asentamientos, villas, empresas recuperadas) en donde ya existía una previa organización social. Allí, la educación que se ofrece adopta el formato de "escuela como organización social. Esta noción alude a una nueva forma de gestión, una *"gestión social"* de la educación a cargo de las organizaciones sociales (de trabajo territorial y empresas recuperadas por sus trabajadores) vinculadas a proyectos de transformación social. La idea supone, la creación y problematización de escuelas alternativas que, en clave de educación popular, e insertas en los barrios, sean generadoras de una educación integral y liberadora –en sentido freiriano- que apunte a la formación de sujetos políticos en valores tales como la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas. Se trata de una propuesta, que trasciende los muros escolares hacia la propia organización y el barrio (o la fábrica). Esta idea de trascender la escuela, explicita que las trayectorias escolares no se reducen a lo que ocurre en el interior institucional, sino que se articula con la vida comunitaria y de la organización. (Elisalde R. y Ampudia, M., 2006).

Las escuelas definidas como *autogestionadas, populares, públicas y no estatales,* tienen la intención explícita de formar sujetos políticos que, además de tomar conciencia de vivir en una sociedad desigual, puedan realizar elecciones que tengan un sentido transformador. En los discursos, es frecuente la referencia a que en los Bachilleratos se trata de "*desnaturalizar las relaciones capitalistas".* De aquí que los Bachilleratos Populares buscan identificarse como una propuesta pedagógica alternativa y una organización política diferente, capaz de construir nuevas formas de participación y democracia.

En relación con la educación infantil, en nuestro estudio [9] profundizamos el análisis en dos redes: La Red Andando y la Red El Encuentro. Ambas se encuentran conformadas por Centros Comunitarios ubicados en zonas con altos índices de población vulnerable. Un aspecto destacable de estas redes es la continuidad, ya que nacieron a principios de los años noventa. Entre las dos agrupan 36 centros comunitarios que atienden a más de 5500 niños y jóvenes. Han compartido al menos un proyecto para el mejoramiento de la calidad educativa de atención a primera infancia [10] y han desarrollado otras acciones de manera paralela y cooperativa. Ambas redes participan de Inter redes [11] y son parte de Movimiento Chicos del Pueblo.[12]

En la propuesta educativa que formulan, el principal propósito es aportar a superar las desigualdades que produce la pobreza. Este es el sentido que le dan al carácter educativo de la tarea. Si bien durante muchos años, y a pesar de posicionarse en

otras tradiciones pedagógicas más próximas a la educación popular, intentaron copiar las prácticas escolares de los Jardines de Infantes oficiales (no siempre con mucho éxito); actualmente están buscando que los proyectos educativos comunitarios tengan una identidad propia. En esta etapa expresan tener una propuesta en permanente construcción con la implementación de estrategias más vinculadas al juego, la creatividad y fundamentalmente con la incorporación de reflexiones político – pedagógicas. Consideran que la relación con las familias es constitutiva de su identidad comunitaria, en tanto que va en línea con los propósitos de cambiar la realidad. Se trata de una propuesta educativa de carácter comunitario, en tanto que entiende que la propia comunidad es sujeto de necesidad y de acción. Por este carácter comunitario, el jardín está abierto a otras problemáticas de la vida social y a la vez es visto por la comunidad como un espacio referencial que amerita ser construido, sostenido y cuidado. El énfasis con los niños y las niñas está puesto en otorgar otro sentido a su educación; una que los coloque como sujetos de derechos. Por ello, en sus propuestas se explicita la intención de que los niños puedan:

- Conocer los derechos, aprender a reclamarlos. Ser transformadores de la realidad,
- Compartir, hacer con otros, aprender a ser parte del proyecto colectivo,
- Ser autónomos. Aprender a elegir. Asumir la responsabilidad de sus elecciones,
- Ser capaces de pensar las situaciones de diversos modos, ser personas más críticas y
- Mejorar la autoestima

(Informe de investigación de Patricia Martín). Para esta investigadora, "…*Son experiencias educativas donde habitan juntos niños, jóvenes, educadores y familias; donde lo educativo se potencia con lo alimentario, la atención de la salud, la protección de los derechos, el trabajo, la protección frente a la violencia etc., donde enseñar y contener, donde la crianza y el aprendizaje son categorías que pueden coexistir en un mismo universo. En todas las entrevistas los educadores y capacitadores van y vuelven de los aspectos organizativos a los más políticos, de las acciones destinadas a los bebés a las destinadas a los educadores. Cuando el centro es considerado un espacio de aprendizaje, lo es, no solo en relación a los niños y jóvenes sino también para los adultos, sean estos educadores, miembros de las familias de los niños o vecinos…*"

Tanto los Bachilleratos Populares, como los Jardines Comunitarios son experiencias que nos interpelan porque, en un esfuerzo por buscar coherencia entre su discurso

contrahegemónico y sus prácticas pedagógicas, intentan superar el formato escolar tradicional. Sin embargo, y para no quedarnos con una visión idílica que no se correspondería con la realidad, es importante señalar que estos esfuerzos no están exentos de dificultades, limitaciones y desafíos. Muchas de las críticas y también de los conflictos que se observan, señalan la "baja calidad educativa" de estas experiencias, o bien, cuestionan que se repliquen esquemas tradicionales de escolarización (a pesar de sus contradiscursos) con escasos recursos. Ahora bien, más allá de esto, es indudable que en ambos casos se logra que jóvenes y niños/as se enriquezcan con trayectorias y experiencias educativas escolares, más respetuosas de su dignidad, lo cual las convierte en escenarios para mirar y para aprender. Sin duda que aún hay mucho por hacer, por aprender y por discutir con estas propuestas y desde ellas mismas.

El vínculo OSC – Estado. La ampliación del espacio público

Las experiencias analizadas nos fueron señalando las limitaciones de la educación estatal en cuanto al alcance de su universalidad y la ausencia de políticas públicas efectivas en este sentido; a la vez que la capacidad de organización de los movimientos sociales para construir alternativas pedagógicas adecuadas a poblaciones y comunidades excluidas por las políticas neoliberales. Esas experiencias de "educación pública", inicialmente se desarrollaron como formas de resistencia y tensionaron a las propuestas que desde el Estado se ofertan a dichas poblaciones. Por parte de los gobiernos, en la medida que estas experiencias educativas cobran fuerza y van dando visibilidad a los problemas que emergen con fuerza y urgencia, hay un reconocimiento de nuevos interlocutores con quienes hay que dialogar.

Una de las conclusiones a las que arribamos en el libro sobre Movimientos Sociales y Derecho a la Educación, cuatro estudios (Gentili, P., Sverdlick, I., 2008), fue que en la medida que estas experiencias van creciendo y cobrando relevancia, surgen conflictos, nuevas demandas y nuevas formas de lucha, en particular respecto de dos asuntos: el reconocimiento legal / oficial y el financiamiento. Luego de la investigación sobre los centros de educación infantil, podríamos agregar un tercer aspecto: la cuestión docente.

La necesidad de un encuadre legal que abra el camino para la provisión de títulos o certificaciones reconocidas oficialmente no aparece exenta de conflicto; genera una discusión dentro de los movimientos sobre las implicancias de esta acreditación en términos de regulación estatal del currículum y de la gestión escolar (gobierno,

estructura y dinámicas institucionales). En el caso particular de las redes que agrupan centros de educación infantil, se manifiestan resistencias ante una eventual integración al sistema educativo, tanto por no perder su especificidad comunitaria y su autonomía, como por diluir su objetivo más importante de superar las desigualdades que produce la pobreza. El reclamo por contar con los elementos legales que permitan una institucionalización que dé marco a las certificaciones legales, a los salarios docentes, y sobre todo que implique un reconocimiento en términos económicos, diversifica y amplía las estrategias de lucha y negociación con los gobiernos, a la vez que promueve debates internos y externos sobre el sentido de lo público y el derecho a la educación. El reconocimiento como demanda, implica también al financiamiento (garantía de recursos económicos, más allá del clientelismo y el voluntarismo) y a la cuestión docente (reconocimiento de saberes, necesidad de capacitaciones específicas, salarios dignos, condiciones de trabajo adecuadas, etc.), como aspectos de una problemática que se expresa en varias dimensiones.

Para las OSC, la lucha por el derecho a una educación pública, ya no se circunscribe a pedirle al Estado que se haga cargo de “educar”, sino que se amplía en una demanda al Estado por el reconocimiento de la gestión social en educación y hacia su responsabilidad como garante de la educación como derecho humano y social. Esta ampliación del espacio público, que en un inicio, puede interpretarse como consecuencia del retiro del Estado y de la ausencia de políticas públicas democráticas en los años de aplicación del modelo neoliberal, que motivó por una parte que las organizaciones y movimientos sociales ocupen los espacios de “lo público” y los gestionen; y por la otra que disputen el sentido y la orientación de lo público, diferenciándose de lo mercantil, hoy sigue vigente y renueva su sentido. En el contexto de un espacio público tensionado, el vínculo / diálogo entre los movimientos sociales y el Estado pone en cuestión varios y variados frentes, entre los cuales podemos mencionar a la autonomía de la organización, las formas tradicionales de la escolarización, los programas y políticas de inclusión, la participación de la ciudadanía en la definición de las políticas públicas educativas, la definición del currículum, el sentido político de la educación, el trabajo docente, el financiamiento, etc.

El marco legislativo actual que rige la educación en el país, particularmente al amparo de la Ley de Educación Nacional (Ley Nº26.206/06), se afirma a la educación como política de estado y el Estado como garante de la educación obligatoria. Una novedad de importancia en relación con las OSC, es el

reconocimiento de la gestión cooperativa y social en el campo educativo (artículo 14 [13]). Este reconocimiento puede considerarse de alguna manera como una conquista social por la relevancia que los movimientos sociales han venido teniendo en los tiempos de crisis. Esta figura de "educación de gestión social", si bien indudablemente es un avance político, deja libradas a las provincias (jurisdicciones) la definición de este tipo de educación, lo cual conlleva una negociación con los gobiernos locales, dejando en el marco de la negociación política el sentido que se le dará a esa expresión. En la ley de la Provincia de Buenos Aires, esta novedad no se evidencia y en concreto, la figura de "gestión social" no fue incorporada pese al reclamo de un grupo de organizaciones sociales que exigía "la necesidad de crear una dirección específica que pueda regular y contemplar las especificidades de las variadas experiencias de educación social y comunitaria" (Aportes a la ley provincial de educación. Jóvenes de organizaciones sociales, año 2006). Al respecto, una referente de una organización social del conurbano sostiene: *"Estamos luchando para generar incidencia, para que se reglamente aquello que por ley nos corresponde, que es el derecho a gestionar comunitariamente la educación de nuestras comunidades. Además, es un lugar donde el Estado ha hecho abandono intensivo de la comunidad".*

La persistente ausencia de marcos normativos para estas formas organizativas de gestión educativa, las continúa encasillando, en el mejor de los casos [14], como "agentes de la educación privada".

Respecto de la participación de las OSC en el terreno educativo, la sanción de Ley Nacional de Promoción y Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley N°26.061/2005) y su congruente Ley Provincial (Nº 13.298), promueven una institucionalización descentralizada y la participación de las organizaciones no gubernamentales y organizaciones de base de atención a la niñez en la promoción, defensa y protección integral de derechos de todos los niños. De esta manera la normativa provincial otorga un papel importante a instancias no estatales, entre ellos, las organizaciones sociales. Con esta legislación se abre una nueva etapa para las políticas de niñez y adolescencia en el país y se acomoda el marco jurídico a los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), que fue incluida en la reforma de la Constitución de 1994 mediante el artículo 75, inciso 22.

Como es evidente, si bien la existencia de leyes no alcanza para que se cumplan los derechos de la ciudadanía, constituyen una importante plataforma para desarrollar políticas públicas democráticas que reconozca al niño/a y a los jóvenes como

sujetos de derecho. Es necesario correr el eje de las políticas asistenciales como un imperativo en la consideración que todas las personas son titulares de derechos que obligan al Estado y no personas con necesidades que deben ser asistidas. De tal manera, las intervenciones en materia de política pública no deben interpretarse como respuestas a mandatos morales o políticos, sino como la forma de efectivizar las obligaciones jurídicas, imperativas y exigibles, impuestas por los tratados de derechos humanos. Los derechos demandan obligaciones y las obligaciones requieren mecanismos para hacerlas exigibles y darles cumplimiento.

Para finalizar, es posible señalar que los cambios políticos que se presentan en las actuales coyunturas nacionales, pueden ser favorables para repensar tanto al Estado, como al posicionamiento político de los movimientos sociales, en la idea que la lucha por los derechos humanos y sociales, particularmente, la lucha por el derecho a la educación es también y fundamentalmente una lucha por la reforma democrática del Estado y por una redefinición del sentido de lo público. Esto implica repensar la participación e incidencia de las organizaciones y movimientos sociales en la construcción de un nuevo modelo de Estado y en la ampliación del espacio de lo público. La ampliación de la participación popular en el diseño y gestión de las políticas educativas es parte constitutiva de la lucha por el derecho a la educación. De hecho, la participación y la incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas constituye una condición sine qua non para que éstas tengan un carácter democrático e igualitario.

En palabras de Zibechi, R., *“los movimientos tienen ante sí el desafío de expandir aquellas iniciativas de producción y reproducción autogestionada de la vida cotidiana que han ido construyendo a lo largo de las dos últimas décadas como formas de resistencia y sobrevivencia...*” (p.228). El fortalecimiento de los movimientos sociales que, ejerciendo su derecho a la determinación en su producción de conocimiento y de sus propios aprendizajes es sustancial para pensar un futuro más democrático para la educación de las nuevas generaciones.

Reinventar el Estado en el marco de una democracia participativa es recuperar su dimensión política; esto es, el espacio de confrontación entre los diferentes actores sociales, que disputan desde posiciones asimétricas de poder (De Souza Santos, B. 2005, 2006). De aquí que el abordaje de los desafíos educativos podrá encararse sólo desde una lógica social, solidaria, pública, no mercantil y fundamentalmente con políticas de estado orientadas claramente a su resolución.

Bibliografía

De Souza Santos, Boaventura (2005) Reinventar la democracia, reinventar el Estado, Buenos Aires, CLACSO.

De Souza Santos, Boaventura (2006) Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires, CLACSO.

Dávalos, Pablo (2006) “Movimientos sociales y razón liberal: los límites de la historia”, Revista OSAL-CLACSO Nº20, Mayo-Agosto de 2006.

Delamata, Gabriela (2005), Ciudadanía y Territorio. Las relaciones políticas de las nuevas identidades sociales. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Diker, Gabriela (s/f). El nivel inicial. Un nivel de enseñanza joven que interroga la identidad escolar e interpela al Estado”. Entrevista de Daniel Brailovsky en www.infanciaenred.org.ar

Di Marco, Graciela y Palomino, Héctor (2004) Reflexiones sobre los movimientos sociales en la Argentina. UNSAM, Argentina.

Elisalde Roberto y Ampudia Marina (2006), “Movimientos sociales y escuelas populares de jóvenes y adultos. Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular”. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación. Buenos Aires, mayo 2006.

Elisalde Roberto y Ampudia Marina (2009), “Movimientos sociales y Educación. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Gentili, Pablo (2009) Marchas y Contramarchas. Revista Iberoamericana de educación. N. º 49, pp. 19-57. España.

Gentili Pablo y Sverdlick, Ingrid (2008) Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.

Grassi, Estela (2004) Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame. Buenos Aires, Espacio Editorial.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Harnecker Marta (2002) Sin Tierra, Construyendo movimiento social. Siglo XXI. España.

Martín Patricia (2010) Sobre igualdades, equidades e innovaciones. Experiencias comunitarias de atención a la primera infancia en el Gran Buenos Aires. Informe de Investigación. Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires y FLAPE (en prensa)

Merklen, Denis (1999) La cuestión social en el sur desde la perspectiva de la integración. Políticas sociales y acción colectiva en los barrios marginales del Río de la Plata. Documento preparado para el *Forum Culture et Développement* de la XL Asamblea anual de gobernadores del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), París, 11 y 12 de marzo de 1999.

http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/des_social/documentos/documentos/20.pdf

Merklen, Denis (2004) Sobre la base territorial de la movilización popular y sobre sus huellas en la acción. Revista Laboratorio Nº 16. http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/16_2.htm

Pagano, Ana, Borzese, Cecilia y Sverdlick, Ingrid (2009) La situación de la primera infancia en la Provincia de Buenos Aires. La acción de las organizaciones y movimientos sociales. Informe de Investigación, Universidad Pedagógica de la Pcia. de Bs. As.

Schuster Federico (2008) Sujetos políticos, procesos de reconstitución identitaria y protestas sociales: las organizaciones piqueteros de Córdoba, 1994-2006", Tesis de Maestría en Investigación en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Svampa, M. (2000) (Editora) Desde Abajo. Las transformaciones de las identidades sociales. Biblos, Buenos Aires.

Svampa, M. (2005) Ciudadanía, estado y globalización Una mirada desde la Argentina contemporánea, publicado en Nun, José (comp.), con la colaboración de A.Grimson, *Nación, Cultura y Política*, Buenos Aires, Gedisa.

Svampa Maristella (2005), "La sociedad excluyente", Taurus, Buenos Aires.

Sverdlick Ingrid y Costas Paula (2007): Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Empresas

Recuperadas y Organizaciones Sociales. En Gentili P. y Sverdlick, I. (2008) Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.

Sverdlick, Ingrid y Croso Camila (comp.)(2010) El Derecho a la educación vulnerado – La privatización de la educación en Centroamérica. Ed. CLADE y FLAPE.

Zibechi Raúl, (2006) “Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos”, Revista OSAL-CLACSO Nº21, septiembre-diciembre de 2006.

Zibechi Raúl, (2007).

Zibechi Raúl, (2008) Gobiernos y movimientos: entre la autonomía y las nuevas formas de dominación. VIENTO SUR Número 100/Enero 2009.

Notas

[1] Como resultado del estudio se publicó un libro que puede consultarse en www.lpp-buenosaires.net (Gentili, P. y Sverdlick, I. compiladores “Movimientos Sociales y Derecho a la Educación: 4 estudios) Los casos fueron: el Programa de Formación de Maestros Interculturales Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP); la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador; los movimientos sociales indígenas, originarios y campesinos y su participación en la refundación del proceso educativo en el marco de la Asamblea Constituyente en Bolivia; la propuesta educativa del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y los Bachilleratos Populares para Jóvenes y Adultos en empresas recuperadas y organizaciones sociales de Argentina, el Colegio de Profesores de Chile; la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) de Colombia y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de México. Las experiencias educativas de los movimientos y organizaciones sociales fueron analizadas por: Sigfredo Chiroque y Alfredo Rodríguez Torres (Perú), Pablo Dávalos (Ecuador), Pilar Lizárraga y Gretel Lambertin (Bolivia), Florencia Stubrin (Brasil) e Ingrid Sverdlick y Paula Costas (Argentina). Los casos sindicales estuvieron a cargo de: Jenny Ássael y Jorge Inzunza (Chile), Janette Góngora y Marco Antonio Leyva Piña (México) y Orlando Pulido Chávez (Colombia).

[2] Este estudio se realizó en 2 etapas. La primera de ellas contó con un equipo de

investigadoras bajo mi dirección e integrado por Ana Pagano y Cecilia Borzese. En la segunda etapa, en la cual profundizamos sobre los aspectos pedagógicos y didácticos de 3 casos, el estudio fue desarrollado por Patricia Martín. Los textos son inéditos.

[3] Además de los mencionados, desde FLAPE se está trabajando en temáticas afines desde 2006. Los libros de FLAPE se pueden consultar en www.foro-latino.org

[4] En 2010 el mapa político de Argentina aparece muy polarizado. De un lado el oficialismo Kirchnerista y sus aliados: un grupo del partido socialista, partidos pequeños de centro izquierda y algunos movimientos sociales y de otro lado, un arco opositor que reúne desde la derecha no peronista, el peronismo no Kirchnerista (de derecha), el radicalismo (que también está internamente dividido), el socialismo y los partidos de izquierda y ultraizquierda (trotskistas). A la "oposición", como los medios hegemónicos de comunicación denominan a este conglomerado diverso, no los "une el amor sino el espanto", y así reunidos intentaron votar como si se constituyeran en "mayoría" "contra" el oficialismo. Esta estrategia "contra oficialista" falló y frente a un 2011 electoral, se está produciendo una reagrupación de los diferentes sectores.

[5] En el Glosario de derechos humanos, población y desarrollo se utiliza el término de **Poblaciones vulnerabilizadas** en lugar de grupos o poblaciones vulnerables. La razón de ser de este concepto es que ningún ser humano, ni grupo poblacional es vulnerable por naturaleza. Son las condiciones y factores de exclusión o discriminación, los que hacen que muchas personas y grupos de personas vivan en situación de vulnerabilidad y de bajo disfrute de los derechos humanos. Por eso, el término adecuado es personas o grupos vulnerabilizados o en situación de vulnerabilidad.

[6] Desde la asunción del gobierno de Kirchner se han promulgado nuevas leyes educativas y de protección a la niñez que venían siendo reclamadas por diferentes sectores del campo educativo y social. Aún queda pendiente la nueva ley de educación superior.

[7] Además de estas leyes específicamente educativas, hay otras que inciden en lo educativo, como son: la asignación universal por hijo/a, la Ley Nacional de Promoción y Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley N°26.061/2005), la Ley de Centros de Desarrollo Infantil (Ley N°26.233) y la Ley 26150 "Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

[8] En la Ciudad de Buenos Aires: el Bachillerato Popular IMPA, el Bachillerato Popular Maderera Córdoba, el Bachillerato Popular Miguelito Pepe, el Bachillerato Popular Chilavert, el Bachillerato Popular Darío Santillán, el Bachillerato Popular La Dignidad , el Bachillerato Popular Villa 21/24, el Bachillerato Popular Paulo Freire, el Bachillerato Popular Barracas al Norte, la Escuela Libre de Constitución, Bachillerato Popular Bajo Flores, Bachillerato Popular Villa Crespo. En Provincia de Buenos Aires: el Bachillerato Popular Simón Rodríguez, el Bachillerato Popular Centro Cultural de los Trabajadores, el Bachillerato Popular Arbolito/CTA, el Bachillerato Popular Roca Negra, el Bachillerato Popular 19 de Diciembre, el Bachillerato Popular Las Dos Palmeras, el Bachillerato Popular Tierra y Libertad, el Bachillerato Popular América Libre, el Bachillerato Popular Ñanderoga, el Bachillerato Popular Bartolina Sisa, el Bachillerato Popular Fuentealba.

[9] El estudio que estuvo bajo mi dirección fue desarrollado enteramente por Patricia Martín.

[10] Nos referimos al proyecto “Innovando en la Atención a la Niñez en Riesgo: ONGs argentinas y canadienses aprenden juntas desarrollado por la Federación Canadiense de Servicios de Cuidado Infantil como socio gestor y por la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento como socio argentino además de las redes mencionadas.

[11] Inter-Redes es una red de redes, nacida del intercambio y la cooperación de seis redes sociales que operan en el conurbano bonaerense. Nuclea en su conjunto a 150 organizaciones comunitarias. Atiende a más de 15.000 niños, cuyas familias se encuentran en situación de extrema necesidad. Funciona de manera regular desde 1994

[12] Nacido en 1987, el Movimiento Nacional de los Chicos del Pueblo agrupa alrededor de 400 instituciones no gubernamentales de todo el país que trabajan con niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

[13] El Artículo 14 de la Ley Nacional de Educación establece que “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.”

[14] Digo en “el mejor de los casos”, porque con frecuencia se denomina despectivamente “jardines truchos” o “escuelas truchas” a estas formas alternativas de educación.