



## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

# ¿Educación Popular y proletaria? Revisión de las experiencias del Bachillerato Popular Germán Abdala en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

¿Popular and proletarian education? Review of the experiences of the Bachillerato Popular Germán Abdala in the Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Jessica Enith Fajardo Carrillo<sup>1</sup>

Recibido: 22 de enero de 2024 / Aceptado: 15 de diciembre de 2024

### Resumen

En este artículo presentamos la revisión de la trayectoria organizativa y política de una experiencia de Educación Popular en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). Analizamos el caso del Bachillerato Popular Germán Abdala desde las teorías políticas, los análisis de las políticas educativas y estudios empíricos de los bachilleratos populares. Hacemos un especial énfasis en las nociones filosóficas de Jacques Rancière para construir marcos de análisis. Su método es cualitativo con enfoque crítico y recupera técnicas de la entrevista etnográfica con perspectiva dialógica. Se toman como fuentes documentos de uso interno, artículos periodísticos y una entrevista realizada a una educadora popular. Las experiencias vividas por quien investiga y escribe, son consideradas fuentes de análisis. De este modo analizamos la experiencia educativa desde su relación con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, sus disputas por el reconocimiento institucional y la construcción de otras formas de educación desde y para las mayorías trabajadoras que se dedican a trabajos asalariados y no asalariados.

**Palabras clave:** educación popular, ciencia del proletariado, orden productivo, políticas educativas.

---

<sup>1</sup> Colombiana. Licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá D.C) y Magíster en Teoría Política y Social por la Universidad de Buenos Aires (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina (FLACSO Argentina). Este trabajo corresponde al capítulo I (en parte) y al capítulo II de la tesis de maestría titulada «Educación Popular, memoria y territorio: mujeres y praxis pedagógica en el Bachillerato Popular Germán Abdala», bajo la dirección de la Dra. María Pía López y codirección de la Dra. Agustina Gradín. Correo: [jfajardo@flacso.org.ar](mailto:jfajardo@flacso.org.ar), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1631-8035>



**Abstract**

In this article we present the review of the organizational and political trajectory of a Popular Education experience in the *Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Argentina). We analyze the case of the *Bachillerato Popular Germán Abdala* from political theories, analyzes of educational policies and empirical studies of popular high schools. We place special emphasis on the philosophical notions of Jacques Rancière to build frameworks of analysis. Its method is qualitative with a critical approach and recovers ethnographic interview techniques with a dialogic perspective. Internal documents, journalistic articles and an interview with a popular educator are taken as sources. The experiences lived by those who research and write are considered sources of analysis. In this way we analyze the educational experience from its relationship with the *Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*, its disputes for institutional recognition and the construction of other forms of education from and for the working majorities who are dedicated to salaried and non-salaried jobs.

**Keywords:** Popular Education; science of the proletariat; productive order, educational policies.

\*\*\*

**Introducción**

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) se caracteriza por ser un escenario en donde conviven una heterogeneidad de mundos. Las barreras del sistema educativo, complejizan y profundizan las situaciones de inequidad y desigualdad que vive la población dedicada al trabajo productivo y reproductivo. Según datos de la Dirección General de Estadísticas y Censos, en el 2018 el 21.8% de la población mayor de 25 años en CABA no poseían estudios secundarios completos: el 21.6% eran varones y el 22% eran mujeres<sup>2</sup>. Bajo este panorama los movimientos sociales y sindicales actúan en los territorios para llevar adelante proyectos educativos frente a las condiciones materiales de injusticia e inequidad. Esto lo podemos observar con experiencias político-pedagógicas de largo aliento y situadas en los barrios populares de CABA.

Los Bachilleratos Populares (BP) en Argentina son escuelas secundarias para jóvenes y adultes en edad extraescolar. Se diferencian de las formas de educación «informal» (desarrolladas en su gran mayoría por ONG) y están fundamentadas en la Educación Popular y las pedagogías críticas de Paulo Freire. Se vinculan al movimiento social y sindical, funcionan de forma colegiada y autogestiva y son un universo plural y heterogéneo. Según Wahren, para el 2015 se registraban 90 BP en toda Argentina, 34 ubicados en CABA y 53 en la Provincia de Buenos Aires (Wahren 2020). Los datos nos muestran su progresivo crecimiento en el conglomerado urbano y revelan la necesidad de hacer estudios concretos.

En este artículo analizamos la trayectoria política y organizativa del Bachillerato Popular Germán Abdala (BPCP) que se ubica en la zona sur de CABA. De este modo, se representan las tensiones entre los movimientos sociales por la Educación Popular y los sistemas educativos locales y nacionales. Es un estudio de caso que se enmarca en las teorías políticas y en algunas investigaciones sobre los BP y el sistema educativo argentino. No pretendemos profundizar en el debate teórico. Queremos conceptualizar la experiencia organizativa y política del BPGA con una suerte de conceptos provenientes del marxismo no ortodoxo y que consideramos pertinentes para comprender sus procesos de «proletarización».

---

<sup>2</sup> Dirección General de Estadísticas y Censos, «[Informe] Tasa neta de escolarización de la población de 4 a 24 años por nivel de enseñanza y zona»: <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=77127DGEyC>. (Consultado en marzo del 2021).

Para Miguel Mazzeo<sup>3</sup>, las distintas interpretaciones de la obra de Marx además de ser diversas son antagónicas. El marxismo ortodoxo, a lo largo del siglo XX, se caracterizó por concentrarse en los debates conceptuales y hacer lecturas estructuradas sobre el capital. Sin embargo, otras interpretaciones se produjeron en contextos plurales y heterogéneos, como es la interpretación estética de Jaques Rancière de la obra de Marx. Estas y otras lecturas las ubicamos como no ortodoxas y parten de las luchas sociales por la emancipación en distintos territorios.

Como base y punto de partida, tomamos la noción de «praxis pedagógica» trabajada por Ampudia y Elisalde (investigadores y educadores populares argentinos). La Educación Popular es una praxis, ya que se sirve de sus historias y teorizaciones para generar procesos que irrumpen conflictivamente en la cotidianeidad con el fin de transformar estructuras sociales. Para los autores, la historia de los movimientos populares en América Latina está íntimamente relacionada con «la dinámica y consecuencias sociales del propio sistema capitalista y las necesidades de reproducción de su fuerza de trabajo»<sup>4</sup>. Esta es una relación de disputa que se materializa en las luchas por la educación popular, pública y comunitaria y amplían las formas de organización proletaria. Definen la «praxis pedagógica» cómo el «hacer político de las prácticas formativas» desde «el (auto) formarse»<sup>5</sup>.

Las comunidades se movilizan y organizan de forma autónoma y autogestiva para llevar adelante procesos formativos que son políticos. Por esta razón, desde la década de 1960, la Educación Popular hace parte constitutiva de la historia política de América Latina. Desde allí se construyen proyectos comunitarios de base como: la Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba de 1961, el Programa Nacional de Alfabetización en Bolivia del 2006 y las escuelas de formación agrarias y campesinas del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil y del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México.

En nuestro caso, los BP están vinculados al Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER). Después de la crisis social, económica y política del 2001 en Argentina, «cooperativas de educadores, movimientos de desocupados, sindicatos e incluso organizaciones pertenecientes a universidades públicas asumieron la creación de escuelas/bachilleratos populares»<sup>6</sup>. El BPGA empieza como proyecto político-pedagógico en el 2009. Se reconoce como escuela de Gestión Social y Cooperativa (GSyC), articula su trabajo a una coordinadora de Bachilleratos Populares (una de sus tantas formas de organización) y posee un trabajo arraigado al territorio.

## Objetivo

El objetivo del artículo es revisar la trayectoria política y organizativa del BPGA y su vínculo con la administración del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), desde las teorías políticas fundamentadas en el marxismo no ortodoxo de Jaques Rancière e investigaciones empíricas sobre los BP en Argentina y el sistema educativo argentino. De esta forma, nos acercamos a otras formas de «proletarización» en nuestra región y que van más allá de las fábricas.

---

<sup>3</sup> Miguel Mazzeo, *Marx Populi. Collage para repensar el marxismo* (Buenos Aires: Editorial el Colectivo, 2018), 52 y 59.

<sup>4</sup> Marina Ampudia y Roberto Elisalde, «Bachilleratos Populares en Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular». *Polifonías. Revista de Educación* N°7 (Buenos Aires, 2015), 158.

<sup>5</sup> Ampudia y Elisalde, «Bachilleratos populares en Argentina», 159.

<sup>6</sup> *Ibíd*, 157.

## Método

Los diseños metodológicos en las Ciencias Sociales se enfrentan a situaciones complejas y heterogéneas. Por esta razón, distintas escuelas han emergido para dialogar y debatir entre sí. La realidad de los BP nos lleva a servirnos de distintos enfoques, estrategias y técnicas para construir nuestras formas de investigar. También a detenernos en fenómenos concretos, que están conectados a una estructura social y están en constante movimiento. Por esta razón, decidimos partir del método cualitativo.

Para Charles Wright Mills la investigación social es una «artesanía intelectual» que nos lleva a imaginar relaciones «inesperadas» de cosas que parecían aisladas entre sí<sup>7</sup>. Sin embargo es necesario problematizar acerca de un punto de su propuesta. Wright Mills nos invita a realizar un ejercicio de «disciplinamiento» en la investigación empírica: «los hechos disciplinan la razón; pero la razón es la avanzada en todo campo de saber»<sup>8</sup>. Bajo esta lógica, los estudios se hacen «fructíferos» y «sólidos» siempre que se resuelvan los «desacuerdos y dudas de los hechos». La «artesanía intelectual» aparece aquí como un «disciplinamiento» racional de los conflictos que son inmanentes a la realidad. Coincidimos en entender la investigación como una «experiencia de vida» que nos lleva a realizar una revisión permanente sobre las distintas formas de acercarnos a lo social. Sin embargo, este ejercicio no implica un «disciplinamiento» intelectual de los universos estudiados. En esta propuesta metodológica entendemos la investigación como un ejercicio crítico que revela y hace parte de la conflictividad de hechos sociales concretos y estructurales. Por esta razón decidimos observar los procesos políticos que se dan en las distintas formas de organización del BPGA y que he vivido como educadora popular desde hace unos años.

Para Alejandro Cantisani y Luciano Nosetto, la teoría crítica debate los enfoques tradicionales que supone la «realidad social» como algo «exterior o extranjero» y que debe ser estudiada de forma «compartimentada» para conquistar una «hostilidad» que le es inherente. Por esta razón, procuramos debatir la «exterioridad tradicional entre sujeto y objeto» y tomar elementos de distintos campos de conocimiento para el análisis<sup>9</sup>. Por ende, reconocemos nuestra posición y reflexividad investigativa, desde el compromiso con los movimientos sociales por la Educación Popular en Argentina y la región. Además, este enfoque metodológico renuncia a la «compartimentalización de los saberes en campos disciplinarios discretos, separados por fronteras disciplinarias»<sup>10</sup>. Encontramos aquí un punto en común entre la artesanía intelectual de Wright Mills y el método crítico de Cantisani y Nosetto: la noción de relaciones «inesperadas» que propone la «artesanía intelectual», nos puede ayudar a explorar distintas estrategias para la investigación y romper con las «compartimentaciones disciplinarias».

## Universo de análisis

Tomamos como universo de análisis el BPGA ubicado en zona sur de CABA y sus acciones políticas durante el año 2018<sup>11</sup>. Además de mi propia experiencia, las fuentes de análisis son

---

<sup>7</sup> Charles Wright Mills, «Sobre Artesanía Intelectual», en Charles Wright Mills, *La imaginación sociológica* (Habana: Edición revolucionaria, 1961), 212.

<sup>8</sup> *Ibíd.*, 215.

<sup>9</sup> Alejandro Cantisani y Luciano Nosetto, «Teoría crítica», en Luciano Nosetto y Tomás Wiczeorek, Coord., *Métodos de teoría política: un manual* (Buenos Aires: IIGG/CLACSO, 2021), 171.

<sup>10</sup> *Ibíd.*, 171.

<sup>11</sup> Año dónde estuvo la coalición de Cambiemos gobernando a nivel nacional y local. Esta fue una coalición entre el partido del PRO y la Unión Cívica Radical, encabezada por el ex presidente Mauricio Macri. Este gobierno (2015-2019) se caracterizó por ser de corte neoliberal y aplicar medidas gerenciales de ajuste y endeudamiento económico.

documentos de uso interno, artículos periodísticos y una entrevista abierta realizada a Antonia<sup>12</sup>, educadora y compañera.

La entrevista se diseñó con el fin de generar un espacio dialógico entre el ejercicio investigativo y las valoraciones de la educadora. Este es un instrumento etnográfico que permite la reformulación y reconfiguración de la producción académica, ya que abre el proceso de investigación para que participen otras voces. Para ello, tomamos las «metodologías de reflexión sobre los procesos» —tratadas por etnografía feminista de M. Ruiz Trejo y S. García Dauder—, que propone la «investigación activista» y construir prácticas de «reflexión colectiva» sobre la producción de conocimiento. Estas entrevistas buscan «romper con la distinción y distanciamiento entre entrevistador-entrevistado, sujeto-objeto (...). Frente a ello, la articulación implica formas de acompañamiento procesuales, conversaciones y preguntas bidireccionales, vulnerabilidades recíprocas y compartidas que, lejos de ser sesgos que amenazan la objetividad, abren la confianza para el conocimiento intersubjetivo y dialógico»<sup>13</sup>.

## Instrumentos

Primero, diseñamos un cuadro para guiar el vínculo entre el trabajo empírico y los conceptos. De esta manera, damos cuenta de la consolidación del proyecto político-pedagógico del BPCP desde las teorías políticas fundamentadas en el marxismo no ortodoxo. Si bien estos conceptos se caracterizan por su abstracción, su lectura y elección fue realizada a la luz de la experiencia vivida en el BPGA.

Cuadro 1. Educación popular y proletaria

Trabajo empírico	Conceptos
«No lugar» del poder político.	
Trayectoria política y organizativa del BPGA.	Ciencia del proletariado (Jacques Rancière y Karl Marx).
Educación Popular y Proletaria.	

Fuente: Elaboración propia

Segundo, enunciamos las preguntas disparadoras de la entrevista abierta con enfoque dialógico y que suscitó el intercambio con Antonia.

- ¿Qué relación tiene el proyecto político-pedagógico del BPGA con las injusticias y desigualdades que se viven en el barrio?
- ¿De qué forma las mujeres educadoras y estudiantes en el BPGA viven esas desigualdades e injusticias?

<sup>12</sup> Su nombre fue cambiado con el fin de preservar su anonimato.

<sup>13</sup> Marisa Ruiz Trejo y Silvia García Dauder, «Los talleres “epistémico-corporales” como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica», *Universitas humanística* N° 87 (Bogotá, 2018), 166.

## Procedimiento de análisis de datos

Con el trabajo de campo, exploramos nociones que sirven a su comprensión. Los conceptos vinculados a esta producción, revelaron la necesidad de analizar las prácticas educativas del BPGA bajo ciertos enfoques y retomar nociones que parecen acabadas. En tiempos de crisis socioeconómica y de conflictividad social, las teorías del marxismo recobran vigencia. Vivir la experiencia de la Educación Popular, nos llevó a preguntarnos si se puede hablar de una educación «proletaria» en los territorios. De esta forma, recuperamos su dimensión dialéctica y abordamos la relación entre los BP y la administración del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). Teniendo en cuenta lo anterior, formulamos la siguiente tesis y que desarrollamos a lo largo del texto:

Las condiciones de desigualdad estructural que viven los territorios populares en CABA se profundiza por la administración del gobierno local. La política educativa del GCBA, mantiene un «orden» (Rancière 2018) que expulsa a un porcentaje de la población trabajadora —en especial las feminizadas y diversidades sexuales— y la lleva a ocuparse de la producción y reproducción de la vida. Sin embargo, este fenómeno trae consigo una dialéctica que disputa otras formas de educar, desde un «no lugar» (Rancière 2018) que ocupan las personas que ejercen distintos tipos de trabajos, muchos de ellos no reconocidos e invisibilizados. Allí se vive la Educación Popular y se crea una «ciencia» alrededor de la conciencia «proletaria», una experiencia que entendemos como la «educación estética de la humanidad» (Rancière 2018).

Para argumentar esta tesis abordamos los siguientes conceptos:

- La reproducción del «orden productivo» y reproductivo por medio de los gobiernos tecnocráticos a partir del libro «El filósofo y sus pobres»<sup>14</sup> de Jacques Rancière. Con base a esta revisión teórica, realizamos un análisis sobre las formas de administrar la educación por el GCBA.
- El concepto del «no lugar» (Rancière 2018) y la praxis pedagógica del BPGA, tomando los aportes de un documento de uso interno. También referenciamos el lugar político del movimiento feminista en la Argentina y como afecta la praxis del BPGA, desde los aportes de María Pia López en su texto «Apuntes para las militancias, feminismos: promesas y combates»<sup>15</sup>.

Como conceptos sustantivos tomamos los aportes de Emilia Di Piero<sup>16</sup> y María Feldfeber<sup>17</sup> sobre política educativa en Argentina y los análisis de Marina Ampudia y Roberto Elisalde<sup>18</sup> y Micaela Kohen y Elsa Meinardi<sup>19</sup> acerca de las experiencias de los BP.

---

<sup>14</sup> Jacques Rancière, *El filósofo y sus pobres* (Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento, 2018).

<sup>15</sup> María Pia López, *Apuntes para las militancias* (Buenos Aires: Plan de operaciones, 2019).

<sup>16</sup> Emilia Di Piero, «Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019)», *Foro de Educación* N° 19 (Buenos Aires, 2021).

<sup>17</sup> María Feldfeber, «¿Quién garantiza el derecho de la educación en un país federal? Algunas reflexiones del caso argentino», en J. Vieira De Sousa y M. Abadia Silva, Coord., *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios* (Brasília: Autores Associados, 2011).

<sup>18</sup> Ampudia y Elisalde, *Bachilleratos populares en Argentina*.

<sup>19</sup> Micaela Kohen y Elisa Meinardi, «Bachillerato Populares en Argentina: aportes de un proyecto político pedagógico innovador a la formación docente», *Revista EDUCyT* N° 3 (Bogotá D.C., 2011).

## Resultados y discusión

### Conflicto y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Para entender la base conflictiva con el GCBA, es preciso reseñar algunos hechos de la historia de la educación argentina. Según Emilia Di Piero, a fines del siglo XIX el nivel secundario estaba pensado para «atender a una élite dentro de la población argentina». Cuando fue establecida su obligatoriedad y reconocido como un derecho social, «significó una revisión completa de sus propósitos». Durante los años 2008 y 2009 la terminalidad educativa<sup>20</sup> de jóvenes y adultes «ocupó un lugar de relevancia y adquirió el estatus de modalidad dentro del sistema»<sup>21</sup>. Sin embargo, las políticas de ajuste aplicadas durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019) —y sobre las que profundizaremos más adelante—, implicó la reproducción de viejas concepciones elitistas. Esto afectó los programas de terminalidad educativa para jóvenes y adultes. También profundizó los problemas de reconocimiento de los procesos de Educación Popular, que históricamente llevan adelante los movimientos sociales y que disputan otras formas de aprender y enseñar. Ahora nos preguntarnos, ¿las experiencias de Educación Popular en Argentina pueden entenderse bajo reinterpretaciones filosóficas y contemporáneas del marxismo no ortodoxo?

La mención anterior se vincula a la crítica filosófica sobre los principios liberales de poder. Rancière retoma a Marx para trabajar los fundamentos teóricos e históricos que justifican el gobierno de «unos pocos». Desde allí podemos observar como la administración liberal genera efectos en el orden social. Rancière reseña los principios teóricos que justifican el poder de una «ilustre» minoría, que supone una «superioridad» que es «efecto» del orden natural de las cosas<sup>22</sup>. En palabras del autor, «la historia conoció dos grandes títulos para gobernar a los hombres: uno que estriba en la filiación humana o divina, o sea, superioridad por nacimiento; otro estriba en la organización de las actividades productivas y reproductivas de la sociedad, o sea, el poder de la riqueza»<sup>23</sup>. Esta clase social encontró en los Estados modernos la oportunidad de gobernar a las mayorías, invocando «títulos» de nacimiento y de riqueza que naturalizan la desigualdad e inequidad social. Frente a este orden, se constituyen procesos «proletarios» de base que abren la posibilidad de subvertir el «orden», de experimentar el «poder político». Rancière define este concepto como «el de quienes no tienen razón natural para gobernar sobre los que no tienen la razón natural para ser gobernados»<sup>24</sup>.

Volviendo al análisis del GCBA, sus instituciones han adoptado prácticas gubernamentales que se limitan a administrar la vida educativa. Según los datos recogidos por Rodríguez y Vior, durante el 2015 y el 2018 hubo un recorte del «gasto educativo»: en el 2015 se presentó una inversión del 6% del PBI, en el 2016 se redujo al 5,80%, «en 2017 a 5,65%, y en 2018 al 5,1%»<sup>25</sup>. Para el 2019, la «inversión educativa» a nivel nacional cayó un 36% y a nivel provincial un 8%. Afectó «programas relacionados con la educación digital, la infraestructura escolar, la cofinanciación de los salarios docentes provinciales y becas para estudiantes»<sup>26</sup>. Esto llevó a las jurisdicciones a adoptar «la unificación de cursos y cierre de nuevas inscripciones en ofertas de formación docente inicial o de

<sup>20</sup> Son planes y programas educativos que fomentan y permiten terminar los estudios secundarios, donde se encuentran los BP.

<sup>21</sup> Di Piero, *Políticas educativas*, 118.

<sup>22</sup> Rancière, *El filósofo y sus pobres*, 76.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, 70.

<sup>24</sup> *Ibíd.*, 72.

<sup>25</sup> Laura Rodríguez y Susana Vior, «Lo público y lo privado en la educación argentina en el marco del proyecto político de la alianza cambiamos (2015-2019): notas críticas sobre una agenda de investigación», *Educar em Revista* N°36 (Paraná, 2020), 6.

<sup>26</sup> Rodríguez y Vior, *Lo público y lo privado en la educación argentina*.

educación de adultos»<sup>27</sup>. El ajuste reconfiguró el escenario de conflicto entre el Estado y los movimientos sociales por la Educación Popular. A continuación, recogemos las medidas de fuerza que tomó una de las formas de articulación de los BP ante las políticas de ajuste adoptadas por el gobierno de Cambiemos durante el año 2018.

Cuadro 2: medidas de fuerza tomadas por una de las formas de articulación de los bachilleratos populares durante el 2018 en CABA

Fecha	Medida de fuerza	Demandas	Fuente
26/04/2018	Acto de visibilización en la 44° edición de la Feria del Libro	Contra las reformas de las políticas de educación para adultos en Provincia de Buenos Aires y en CABA, contra el cierre de los 29 profesorados en CABA y por reconocimiento integral de los BP.	<a href="https://acortar.link/lAnp xc">https://acortar.link/lAnp xc</a>
22/05/2018	Festival Frente al Congreso Nacional	Validez nacional de títulos y reconocimiento integral de BP.	<a href="https://acortar.link/q91r Fk">https://acortar.link/q91r Fk</a>
07/06/2018	Movilización frente al Congreso de la Nación	Contra el cierre de BP en la Provincia de Buenos Aires, por el reconocimiento oficial de los títulos PB ante el GCBA y el reconocimiento integral.	<a href="https://acortar.link/wE1 KHU">https://acortar.link/wE1 KHU</a>
30/08/2018	Movilización frente al Congreso de la Nación	Por Universidades Públicas y Populares y mayor inversión a ciencia y tecnología, contra el ajuste a la educación y por el reconocimiento integral de los BP.	<a href="https://acortar.link/mCZ Pyx">https://acortar.link/mCZ Pyx</a>
20/09/2018	Movilización frente al Ministerio de Educación GCBA	Contra el ajuste a la educación y la represión, y por el reconocimiento integral de los BP.	<a href="https://acortar.link/995 mmB">https://acortar.link/995 mmB</a>

Fuente: Elaboración propia

Esto demuestra el efecto político que provocaron las medidas de ajuste adoptadas por el gobierno nacional, provincial y de la ciudad durante el 2018. En la siguiente sección tratamos algunos antecedentes de esta problemática.

<sup>27</sup> *Ibíd.*



## Administración de la educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El GCBA actúa sin un marco normativo que reglamente lo que dispone la Ley Nacional de Educación y para acercarnos a esta problemática, es necesario tomar algunos elementos de la política educativa argentina. Según María Feldfeber, actualmente el sistema educativo representa una ruptura de la Ley Federal de Educación (1990). Bajo esta Ley, cada provincia se ocupaba de la educación según sus posibilidades financieras —unas disponían de los recursos suficientes para garantizar la educación y otras no—. También su asignación dependía de la voluntad de los gobiernos provinciales. La experiencia de la Carpa Blanca de 1999 —llevada adelante por el movimiento docente— cuestionó la descentralización educativa. Esta medida contribuyó a reformular el sistema educativo y proyectar la Ley de Educación Nacional del 2006. Si bien este marco normativo representa una ruptura, «también una continuidad respecto a la orientación de las políticas reformistas de la década del 1990»<sup>28</sup>. Las transformaciones propuestas por la Ley no son contempladas en las políticas implementadas por las jurisdicciones: «en este sentido, se vuelve a poner en relieve los problemas vinculados con la necesidad de articular el trabajo de la Nación y las provincias para garantizar el cumplimiento de los principios establecidos por la Ley»<sup>29</sup>. El GCBA al no reglamentar, supone un desconocimiento de la educación como derecho social y desconoce las demandas de los movimientos sociales. Y nos preguntamos, ¿cómo se traduce esta problemática histórica e institucional en las estructuras sociales?

Actualmente observamos a un porcentaje de la población de CABA fuera del sistema educación media y dedicadas a ocuparse de trabajos productivos y reproductivos —en su mayoría subvalorados e invisibilizados—. Según la Dirección General de Estadísticas y Censos del GCBA, en la zona sur de la ciudad (que comprende las comunas 4, 8, 9 y 10) para el 2017 el 9,3% de la población de 13 a 17 años no se encontraba escolarizada en el nivel secundario. En el 2018 se puede ver un incremento de esta tasa al 10.2% (DGEyC 2019). Esta problemática implica una distribución arbitraria de los roles que ocupan en la sociedad y que se justifica a partir de lo que Rancière llama el «mito o la mentira de los tres metales».

Todos ustedes que están en la ciudad son hermanos, les diremos en nuestra historia, pero el Dios que los plasmó mezcló oro en la composición de quienes son aptos para el mando y que son también los más preciosos. A la de los defensores, la mezcló con plata; mientras que el hierro y el bronce son para labradores y artesanos<sup>30</sup>.

Cuando la educación no es un asunto mediado por el Estado, queda en manos del «orden productivo» y reproductivo y deja a una minoría como la poseedora del «privilegio» de educarse y especializarse. Podríamos decir que es un orden naturalizado por la clase trabajadora y cuyo destino está marcado por ese «hierro» y «bronce» del que habla Rancière. Respecto al caso del BPGA, como educadora he podido observar que en aulas de clase no disponemos de los recursos suficientes para su funcionamiento. Además, vemos como nuestros estudiantes deben ocuparse —desde muy jóvenes— de distintos oficios.

El trabajo de Rancière nos ayuda a encontrar la palabra para entender la amarga sensación que nos invade a les educadores populares y docentes, al ver en nuestros estudiantes y nosotres mismas una injusticia tan naturalizada. Para el filósofo francés, esta es una «lógica tan absurda como rigurosa», pues parte del siguiente supuesto: «hay gente que no ha nacido para la filosofía porque el trabajo obrero, al cual ese defecto de nacimiento los condenó, marcó sus cuerpos y sus almas con una debilidad; y su deseo de abordar aquella para la cual no son dignos es la mejor prueba de ello»<sup>31</sup>. Se supone que existe una naturaleza que marca el destino de los trabajadores para ocuparse de las necesidades de la sociedad. De modo que, les estudiantes se encuentran con las barreras del sistema

---

<sup>28</sup> Feldfeber, *¿Quién garantiza el derecho de la educación en un país federal?*, 125.

<sup>29</sup> *Ibíd.*

<sup>30</sup> Rancière, *El filósofo y sus pobres*, 36.

<sup>31</sup> *Ibíd.*, 51.

educativo y sus distintas formas de expulsión, pues la demanda productiva y reproductiva requiere que su tiempo y esfuerzo esté dedicado exclusivamente al trabajo asalariado y/o no asalariado.

## La ciudad y las mayorías trabajadoras

Si la educación es un asunto que concierne exclusivamente a la administración burocrática, se convierte en un servicio que puede ser gestionado por un conjunto de agentes que hacen del aprendizaje y la enseñanza un elemento más del juego económico. Durante el año 2018 la ministra de Educación de CABA declaró su respaldo a la Resolución 4055 que proponía «cerrar escuelas secundarias nocturnas, alegando que tienen pocos alumnos o currículas desactualizadas»<sup>32</sup>. Según la Unión de Trabajadores de la Educación, en CABA habían «420 mil personas que no terminaron el nivel medio. De ellas sólo 32.000 asisten a alguna de las propuestas educativas existentes»<sup>33</sup>. Para la dirigencia del GCBA, la deserción escolar es el efecto de un sistema que no tiene lugar para que todos los jóvenes puedan disponer del tiempo para ocuparse de su educación. Esta problemática es justificada por razones que se perciben como «realistas» y naturalizan un orden social estructuralmente injusto e inequitativo. Dicha perspectiva responde a una administración encuadrada en una derecha que comparte rasgos con una facción «conservadora y neoliberal» y donde se le agrega la «caracterización de “gerencial” y “empresaria”» con la «incorporación de CEOs en la administración pública»<sup>34</sup>.

En palabras de Rancière, «aparentemente, no está previsto mandar a la escuela a los hijos de las clases laboriosas. El igualitarismo corre el riesgo de funcionar únicamente en el sentido del desclasamiento. Se trata sobre todo de impedir que el hierro y el bronce corrompan la élite de la ciudad»<sup>35</sup>. En pleno siglo XXI se puede observar una ciudad que cerca los territorios populares y en las aulas de clase vemos como las juventudes, feminizadas trabajadoras y migrantes entregan su vida en talleres textiles clandestinos. Algunas estudiantes oriundas del interior del país trabajan en servicio doméstico y viven en el hogar de sus patronas y patronos; las juventudes desconocen sus derechos sexuales y reproductivos y les encontramos limpiando los autos en el barrio. Todo esto en la ciudad con poder de recaudación más alto de la Argentina.

## Bachillerato Popular Germán Abdala y la ciencia del proletariado

En este entramado de injusticia e inequidad económica, también encontramos la decisión institucional de reducir la educación a servicios privados y subsidiados por el Estado y desfinanciar las instituciones educativas de adultos —como lo desarrollamos en la sección anterior—.

La reproducción de ese orden genera dialéctica histórica que conduce al conflicto social. Para Ampudia y Elisalde, la crisis del 2001 generó las condiciones de emergencia de los BP (así como lo tratamos en la primer parte del artículo). Esto permitió la inclusión educativa para quienes habían sido expulsados del sistema educativo durante «los años del neoliberalismo». Desde ese lugar «reivindicaban la formación de sujetos críticos y comprometidos con la realidad de sus comunidades»<sup>36</sup>. Lo anterior nos muestra cómo las asociaciones de trabajadores asalariados y no asalariados se consolidan como una experiencia histórica y constituyen en parte de la base del «poder político» y democrático. En Argentina los movimientos sociales adoptaron la consigna «tomar la educación en nuestras manos» para visibilizar la praxis pedagógica de los BP, «luego de

---

<sup>32</sup> Unión de Trabajadores de la Educación, «Repudio de UTE a las declaraciones de la ministra Soledad Acuña», UTE, 20 de 12 de 2018.

<sup>33</sup> *Ibíd.*

<sup>34</sup> Di Piero, *Políticas educativas*, 121.

<sup>35</sup> Rancière, *El filósofo y sus pobres*, 37.

<sup>36</sup> *Ibíd.*

que la tormenta neoliberal cubriera con exclusión y pobreza casi la totalidad del continente latinoamericano»<sup>37</sup>. Estas asociaciones aparecen con el fin de disputar los asuntos de la vida social y fundar otras formas de saber y de existencia.

Para Rancière, las experiencias proletarias desean «hacer algo más que ropa o ventanas, de constituirse en sociedad de amigos de la sabiduría»<sup>38</sup>. Esto Marx lo percibió de las formas comunales de organización obrera: «la asamblea, la asociación, la conversación que tiene, a su vez la sociedad como meta es basta; la fraternidad humana no es para ellos una frase vacía, sino una verdad, y la nobleza de la humanidad brilla sobre esas figuras curtidas por el trabajo»<sup>39</sup>. En Argentina observamos la reciente institución de la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP) y el fortalecimiento del movimiento feminista. Bajo este contexto se tejen redes de asociación bajo la base de la «fraternidad humana». En estos espacios aparece la educación como un bien recuperado y la construcción del «proletariado», la clase que renuncia a dedicarse exclusivamente a la producción y reproducción de la vida para asociarse y producir una «ciencia»<sup>40</sup>. La crisis neoliberal dejó a millones de personas fuera del sistema de educación media: por esta razón el surgimiento de los BP constituyó una «nueva estrategia para terminar con la exclusión educativa a la vez de aportar a la organización de las clases populares»<sup>41</sup>.

Actualmente podemos observar que estos proyectos son disputados y reconfigurados por el movimiento feminista y de los trabajadores de la Economía Popular. De ese modo, se revelan las situaciones de inequidad que sufrimos las mujeres, diversidades sexuales y los trabajadores no asalariados. En palabras de María Pía López, encontramos que el movimiento feminista en Argentina —durante los últimos años— se ha propuesto interseccionar la cuestión de género en las luchas populares con el fin de ampliar los marcos políticos y fortalecer las prácticas organizativas de las feminizadas en los territorios<sup>42</sup>.

## Orígenes

En el 2004 un brazo orgánico del movimiento sindical se agrupó para trabajar en un barrio popular de CABA. En este espacio se vivieron experiencias de educación sindical y cuyo objetivo era llevar adelante «actividades socioculturales que les mejore la calidad de vida, y que sirva para fortalecer los vínculos barriales, y de esta manera recuperar la trama comunitaria sobre la base de la solidaridad, la cooperación y el respeto»<sup>43</sup>. En el año 2009 la agrupación se transformó en un proyecto «político-pedagógico» para dar origen el BPGA.

Es preciso señalar que en el año 2006 algunos proyectos de Educación Popular son reconocidos como escuelas de GSyC. Esto responde a la institucionalización de un marco normativo que se fundamentó en «las ideas de inclusión educativa, responsabilidad estatal y derecho a la educación quedaron articuladas en el discurso pedagógico hilvanado por los gobiernos del kirchnerismo»<sup>44</sup>. Según Diego Rosemberg, con el Artículo 13 de la Ley de Educación Nacional se «reconoce y autoriza a las escuelas de gestión social a la par de los establecimientos de gestión estatal y privada»<sup>45</sup>. Sin embargo, el Consejo Federal de Educación no reglamentó su funcionamiento.

<sup>37</sup> *Ibíd.*

<sup>38</sup> Rancière, *El filósofo y sus pobres*, 96.

<sup>39</sup> *Ibíd.*

<sup>40</sup> *Ibíd.*, 89-90.

<sup>41</sup> Ampudia y Elisalde, *Bachilleratos populares en Argentina*, 157.

<sup>42</sup> María Pía López, *Apuntes para las militancias*, 13.

<sup>43</sup> Documento de uso interno, 2012: 2

<sup>44</sup> Di Piero, *Políticas educativas*, 117.

<sup>45</sup> Diego Rosemberg, «Ni estatales, ni privadas: escuelas de gestión social» En *Le Monde diplomatique* N° 39 (Buenos Aires, 2015).

## Una escuela desde los territorios

Bajo este marco se inscribe el BPGA y obtiene su titulación oficial: «Bachiller auxiliar en perito en Desarrollo de las Comunidades». Se trata de «nuevas configuraciones institucionales en el sistema educativo (que) surgieron en los últimos años, como respuesta política de sectores sociales afectados por la crisis, que generaron diferentes experiencias organizativas, ante las consiguientes restricciones a las que la acción del Estado se vio sometida»<sup>46</sup>. Bajo estas condiciones, se instituye la noción gestión social popular como «una potencia dinámica de una organización social múltiple e instituyente»<sup>47</sup>. En términos de Rancière, esta experiencia muestra cómo el saber y la «ciencia» es proletaria y se construye desde un «inverosímil lugar» que afecta el sistema educativo argentino desde el «poder de disolución»<sup>48</sup>. A continuación, cito la reflexión que hace Antonia que sustenta esta premisa:

Hay muchos que están de changa en changa, están bajo un techo que no saben si van a tener mañana, con jefes que, si falta a un día de laburo los dejan en la “lona” [en abandono], entonces pienso que, justamente ese es nuestro objetivo, el “Bachi” [BPGA] nace para dar respuesta a ese tipo de subordinación, porque justamente es la clase más marginada que necesita una escuela que acompañe en muchísimos sentidos y que justamente es en ese contacto con el estudiante, que vamos entendiendo qué es lo que necesitamos hacer para responder a esa demanda<sup>49</sup>.

Lo que nos narra Antonia es la apertura de la educación secundaria a las poblaciones que tuvieron que elegir trabajar sobre sus estudios. Parte de ese universo mantuvieron trabajos invisibilizados y desvalorizados, y que les sometieron a situaciones de precariedad. El BP y sus aulas de clase se convirtieron en la posibilidad de retomar las trayectorias educativas interrumpidas por las condiciones estructurales de desigualdad e inequidad.

Pienso que surgimos en un contexto en que el Estado no da respuesta, pienso como desde el tipo de actividades que proponemos o el tipo de escuela que proponemos para que sea lo más inclusiva posible, para que el pibe [estudiante], si tiene familia, si cae preso, si tienen un trabajo que no puede dejar, sienta que el Bachi [BPGA] va a estar ahí para recibirlo cuando pueda volver o para darle una mano mientras no pueda entrar<sup>50</sup>.

El juicio de Antonia nos permite desnaturalizar el «fracaso escolar como fracaso individual» y proponer formas de inclusión desde «saberes de la población» y construir un «espacio de pertenencia»<sup>51</sup>. Lo anterior nos lleva a pensar otro modelo de escuela, desde la realidad de los estudiantes. Esto es pensar colectivamente estrategias para que el BP se adapte a las necesidades e intereses de los estudiantes y garantizar que la trayectoria educativa no se vuelva a interrumpir. En ese devenir, la escuela termina siendo un proyecto apropiado y gestionado por la comunidad educativa.

A continuación, me permito plantear algunas valoraciones sobre mi experiencia como educadora y dialogar con lo que plantea Antonia. Esta es una escuela que parte de la realidad de los estudiantes, donde charlamos sobre las condiciones materiales de vida. Gestamos y desarrollamos proyectos comunitarios. Estudiamos lengua, historia, matemáticas y biología, mientras cenamos y cuidamos las infancias de los estudiantes. En el aula de clase recibí contención en mis momentos de fragilidad y pude observar cómo los estudiantes alentaban a otros para terminar. Bajo esta misma línea, Antonia plantea lo siguiente:

---

<sup>46</sup> Documento de uso interno, 2012: 3.

<sup>47</sup> *Ibíd.*

<sup>48</sup> Rancière, *El filósofo y sus pobres*, 90.

<sup>49</sup> Antonia, entrevista, Buenos Aires: 28 de abril de 2021.

<sup>50</sup> *Ibíd.*

<sup>51</sup> Kohen y Meinardi, *Bachillerato Populares en Argentina*, 83.

A mí siempre me resultó muy valioso, muy importante y muy genial, cómo maleamos la norma para que se ajuste a la necesidad y eso me parece un nivel de libertad que podemos tener, que no la pueden tener muchos colegios en los papeles<sup>52</sup>.

Antonia se refiere a la capacidad autogestiva que, BP cómo el Germán Abdala, logra construir para definir sus propios criterios pedagógicos y didácticos. En ocasiones, la burocracia de la educación de gestión estatal o privada genera barreras en la continuidad educativa de jóvenes y adultos. Algo que la GSyC permite superar al manejar una autonomía conquistada a lo largo de los años.

Esto, un pibe que te faltó todo el año, pero se mostró en contacto de ciertas maneras y podemos darle una mano para que vuelva, el pibe que llega tarde porque le cambiaron el horario de laburo, la madre que le mandamos cuadernillos porque está embarazada, esas cosas me parecen que son fundamentales, súper valiosas y que son súper necesarias en este contexto, donde lo pibes no tienen, quizás, ciertas facilidades desde el Estado. (...) esto de la Gestión Social y Cooperativa, bueno, armar nuestra propia normativa según las necesidades que surgen en ciertos contextos<sup>53</sup>.

Cuando habla de «nuestra propia normativa», no es una afirmación que refiera exclusivamente a los avances normativos de la GSyC. Es ampliar el sistema educativo a la Argentina profunda, de los territorios y las barriadas. En estos escenarios no solo se garantiza el acceso a la educación. Como educadoras observamos cómo se sintetiza y materializa el corpus ético, estético y político de los BP.

Para finalizar volvamos a la reflexión de Antonia, que demuestra una experiencia común y que más adelante nos condujo a pensar proyectos desde el Feminismo Popular y por lo tanto a ampliar nuestra praxis pedagógica:

Porque cuando llegamos con las banderas de, “bueno apoyemos el aborto” nos “sacaron cagando” [nos rechazaron], nos dijeron “asesinas”<sup>54</sup>.

Acá vemos cómo las aulas de clase se convirtieron en escenarios de debate público y político. Desde allí disputamos qué feminismos debemos construir y cómo. Gracias a esas tensiones, Antonia logra distinguir feminismos discursivos de los territoriales, por llamarlos de algún modo.

Eso era un feminismo discursivo y ahora, en todos estos años de Bachi, veo el cambio, como que el feminismo fue tomando de a poquito el espacio. Cuando se empieza a poner el cuerpo, porque pienso en todo lo que hizo géneros, digo, desde que se creó la comisión, hasta todas las intervenciones reales, desde el mate, las charlas y hasta el acompañamiento literal, es ir con la piba a la comisaría, ahí se empieza también a gestar otra cosa<sup>55</sup>.

Acá plantea algo clave para los feminismos: el cuerpo. Cuando hablamos de territorios no podemos prescindir de los cuerpos y que efectos provoca acompañarnos en un capitalismo patriarcal para los BP en Argentina.

La tarea crítica de la Educación Popular y proletaria permite reflexionar sobre nuestros encuentros y tensiones, y observar la reconfiguración que trae el vínculo entre el feminismo y la lucha de clases, pues es en este lugar donde se revela que la desigualdad de género y la explotación no son fenómenos antagónicos. Solo mediante el devenir dialéctico, se puede materializar la praxis de un feminismo que surge en los territorios y que no puede ser más que popular y proletario.

---

<sup>52</sup> Antonia, entrevista, Buenos Aires: 28 de abril del 2021.

<sup>53</sup> *Ibíd.*

<sup>54</sup> *Ibíd.*

<sup>55</sup> *Ibíd.*

## Conclusión

Este artículo buscó enseñar parte de la investigación de una tesis de posgrado. No obstante, el trabajo se centró en la reflexión ranceriana sobre la construcción de la clase proletaria y su relación con el análisis de experiencias de Educación Popular en nuestra región, como son los BP en Argentina. Para ello, hicimos un trabajo situado en el sistema educativo argentino, el lugar de la GSyC, la experiencia organizativa del BPGA. Gracias a ello, pudimos argumentar la tesis inicial alrededor de la construcción de una Educación Popular y proletaria desde el «no lugar» que provoca la exclusión capitalista, no sólo en mercado laboral sino también en el sistema educativo. En el BPGA vemos cómo se recupera un lugar para pensar otras formas de reivindicación política y social.

El BPGA es una escuela de Gestión Social y Cooperativa que se construye alrededor de las asociaciones entre trabajadores asalariados y no asalariados en CABA. Durante el año 2018 el GCBA trató a la educación como un mero objeto de gestión —desconociendo la Ley de Educación Nacional como un derecho social—. La experiencia del BPCP la entendemos como una expresión de «poder político» de los movimientos sociales y sindicales que llevan adelante proyectos de Educación Popular y que construyen una «ciencia proletaria» desde «el inverosímil no lugar de todos los lugares» (Rancière 2018). Desde allí no solo se garantiza el acceso a la educación: también encontramos la construcción de una «educación estética de la humanidad» (Rancière 2018) y que da lugar a las reconfiguraciones que traen consigo las reivindicaciones de feminizadas y la lucha de clases, en una ciudad donde aún se conservan las formas más tradicionales de injusticia e inequidad.

En este artículo nos enfocamos en la dimensión política y organizativa de la experiencias del BPCP, revisamos su contexto histórico e institucional. Recuperamos la relación tensa y conflictiva con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, desde una descripción de la situación del sistema educativo y de las medidas de fuerza tomadas por los PB. Situamos este tipo de proyectos político-pedagógicos en los márgenes del orden social y económico. Desde allí se ha construido una ciencia que es proletaria y que busca transformar las condiciones materiales de los trabajadores asalariados y no asalariados en CABA. De allí emergieron proyectos educativos humanistas y que se han conectado con los principios de Educación Popular y con el Feminismo Popular.

## Referencias

### Libros

Jacques Rancière, *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento, 2018.

María Pia López, *Apuntes para las militancias*. Buenos Aires: Plan de operaciones, 2019.

Miguel Mazzeo, *Marx Populi. Collage para repensar el marxismo*. Buenos Aires: Editorial el Colectivo, 2018.

### Capítulos de libros

Alejandro Cantisani y Luciano Noretto, «Teoría crítica», en Luciano Noretto y Tomás Wiczorek, Coord., *Métodos de teoría política: un manual*. Buenos Aires: IIGG/CLACSO, 2021: 165-179.

Charles Wright Mills, «Sobre Artesanía Intelectual», en Charles Wright Mills, *La imaginación sociológica*. Habana: Edición revolucionaria, 1961: 206-236.

## Artículos académicos

Ampudia, Marina y Elisalde, Roberto. «Bachilleratos Populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular». *Polifonías. Revista de Educación* N°7 (Buenos Aires, 2015): 154-177.

Diego Rosemberg, «Ni estatales, ni privadas: escuelas de gestión social» *En Le Monde diplomatique* N° 39 (Buenos Aires, 2015).

Emilia Di Piero, «Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019)», *Foro de Educación* N° 19 (Buenos Aires, 2021): 115-139.

Laura Rodríguez y Susana Vior, «Lo público y lo privado en la educación argentina en el marco del proyecto político de la alianza cambiamos (2015-2019): notas críticas sobre una agenda de investigación», *Educación en Revista* N°36 (Paraná, 2020): 1-19.

María Feldfeber, «¿Quién garantiza el derecho de la educación en un país federal? Algunas reflexiones del caso argentino», en J. Vieira De Sousa y M. Abadia Silva, Coord., *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Brasília: Autores Associados, 2011: 113-133.

Marisa Ruiz Trejo y Silvia García Dauder, «Los talleres “epistémico-corporales” como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica», *Universitas humanística* N° 87 (Bogotá, 2018): 56-82.

Micaela Kohen y Elisa Meinardi, «Bachillerato Populares en Argentina: aportes de un proyecto político pedagógico innovador a la formación docente», *Revista EDUCyT* N° 3 (Bogotá D.C., 2011): 78-85.

## Informes

Dirección General de Estadísticas y Censos, «[Informe] Tasa neta de escolarización de la población de 4 a 24 años por nivel de enseñanza y zona»: <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=77127DGEyC>. (Consultado en marzo del 2021).

## Fuentes primarias

BPCP. [Documento de uso interno] ¿Se puede pensar en la gestión social popular en la educación pública?, (Buenos Aires: Espacio de Educación Popular, 2012)

Unión de Trabajadores de la Educación, «Repudio de UTE a las declaraciones de la ministra Soledad Acuña», UTE, 20 de 12 de 2018.