

Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos

ISSN 2362-5775

11y 12 de septiembre de 2014

"Bachilleratos populares. La organización como escuela"

Maialen Jáuregui

Universidad Nacional de Quilmes

maialen_j@hotmail.com

Introducción

La presente ponencia se propone exponer los resultados de la investigación realizada en el marco del Seminario de Investigación de la carrera Licenciatura en Educación de la Universidad de Quilmes, la misma tenía como objetivo estudiar el trabajo diario de las escuelas públicas populares denominadas Bachilleratos Populares (en adelante BP). Para lo cual el foco estaba puesto en las prácticas pedagógicas cotidianas y en lo identitario y distintivo de las mismas, siendo comparadas con aquellas prácticas tradicionales o hegemónicas, a las cuales los bachilleratos populares se oponen.

Por un lado, reviste de importancia en el análisis, aquella relación que los BP intentan tejer con el sistema educativo tradicional, desde la tensión generada por las críticas que los mismos le hacen a la educación en general y a la educación de jóvenes y adultos, en particular, y desde el aporte de las experiencias al entramado de escuelas públicas y al sistema educativo actual, con lo cual subyace al presente análisis la pregunta por el lugar que buscan ocupar hoy estas escuelas públicas populares. Por otro lado, este estudio busca dar cuenta de la construcción de esa práctica, de la experiencia misma de los y las docentes y estudiantes en este desafío; es esto lo que permite observar a la vez aquella organización colectiva fundante de los proyectos.

Asimismo y como fruto de la participación en el proyecto "Los Movimientos Sociales como agentes de producción de significación. Procesos de enmarcado y lucha simbólica en los campos de la comunicación y la educación" dirigido por el Dr. Marcelo Gómez, es que la investigación continúa atendiendo a otros interrogantes importantes de analizar y debatir, como es la postura de los bachilleratos populares frente a los planes de terminalidad FinEs, que tienen la particularidad de ser retomados por las propias organizaciones en las cuales estos bachilleratos funcionan y de ser una

alternativa a las problemáticas que los mismos enfrentan, generadas por este plan, esto es por ejemplo la falta de matrícula, o por sus propias especificidades.

La Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha ha sido en este caso marco general del estudio y los bachilleratos nucleados en la Corriente de Organizaciones de Base (COB) “La Brecha” serán los casos particulares a abordar: Lago del Bosque, que funciona en el Centro Cultural Patas Arriba del FOL (Frente de Organizaciones en Lucha, Merlo; El Galpón Cultural que funciona en el mismo galpón que le da nombre en la intersección de los Barrios “Parque Mariano Moreno” y “El Rocio” Claypole; Hermanas Mirabal, en el Centro Comunitario perteneciente a OPR San Martín, Villa Hidalgo y sobre todo el Bachillerato Popular El Llamador, Tolosa que funciona en el Centro Cultural y Social el Galpón de Tolosa.

El análisis se sirve tanto de los trabajos y la bibliografía desarrollada al respecto, como de los testimonios recolectados de diferentes participantes de estos proyectos y el registro y la observación de espacios de intercambio entre los BP, como los plenarios inter-bachilleratos de COB La Brecha. El acento está puesto en la experiencia de trabajo de los educadores y las educadoras de BP y de escuelas medias y de adultos.

El surgimiento de estos bachilleratos ha sido un tema ampliamente abordado en conjunto con los movimientos y organizaciones que emergen de la crisis de 2001 como consecuencias de las políticas neoliberales de los '90. Estos proyectos político-pedagógicos desde su complejidad y desde la creatividad misma de sus prácticas para dar respuestas nuevas a viejas problemáticas permiten abordarlas desde distintos lugares y con distinto foco, desde la organización, la autogestión, los nuevos movimientos sociales, el currículum, la pedagogía, la construcción colectiva, la educación popular, las demandas al Estado, etc. Por esto mismo en este estudio, retomando muchos de los análisis ya realizados desde aquellos focos, se intentará un acercamiento o dejar un registro de la experiencia personal de los y las participantes, realizando un análisis entrecruzado de esa práctica con las reivindicaciones y reclamos de los BP, que permita reforzar el aporte de estas experiencias a la escuela pública tradicional y abonar a la idea de integración del sistema educativo, atendiendo a las múltiples demandas de los sectores populares y a la educación popular como aquella teoría y aquella práctica que ha producido grandes cambios en este sentido.

Breve reseña histórica de los Bachilleratos Populares

Los Bachilleratos Populares surgen a fines de la década del '90 como un emergente de las problemáticas de educación de jóvenes y adultos detectadas por los movimientos sociales que venían abordando ya las distintas necesidades de los sectores más excluidos, el primero de ellos surgió en 1999 en Don Torcuato, Tigre: BP El Telar, sin embargo en casi la totalidad de los textos y

trabajos abordados en este estudio se reconoce como el primer bachillerato el que se creó en 2003 en la fábrica recuperada IMPA. Posteriormente se creó el bachillerato surgido en Maderera Córdoba y en la imprenta Chilavert, ambas pertenecientes al Movimiento Nacional de Fábricas y Empresas Recuperadas. Los BP fueron impulsados así mismo por agrupaciones sindicales y movimientos sociales de carácter territorial. Actualmente son más de 80 los Bachilleratos Populares que funcionan en la Provincia de Buenos Aires y en Capital Federal.

Los BP, retomando las palabras de una de las entrevistadas, surgen a raíz de una necesidad y una problemática detectada por las organizaciones y los movimientos sociales:

“...no surgen de cero, se toman otras experiencias previas, no somos ni la vanguardia ni los que hicimos esto, esto venía, ya existía. También me parece importante que muchos de esos niños que crecieron o las mamás que antes hacían apoyo escolar, como fue la situación del frente u otras organizaciones, después tuvieran una propuesta más de carácter formal o con un título oficial, porque todo lo que habían hecho de trabajo barrial, alfabetización era como que... muchas veces el barrio o la organización lo pedía, “bueno cuándo vamos a tener nuestra escuela”, me parece que los bachilleratos fueron una necesidad real, no fue algo inventado, no fue algo que nos gustó a tres locos y lo hicimos.” (Profesora del BP Bartolina Sisa y docente de media La Plata).

Marina Ampudia (2012) recorre brevemente, hasta llegar a lo que ella llama tercer momento donde se comienzan a configurar las experiencias políticas pedagógicas de los bachilleratos populares, las características económicas y sociales de la etapa neoliberal. Comienza por la etapa que se inicia en 1984 con una sociedad civil devastada y fragmentada “producto de la represión y del miedo” y con “la fuerza de reconstrucción de las organizaciones populares”. Posteriormente en 1988 comienza a configurarse un escenario de “fragmentación de los movimientos populares” producto del desamparo y el miedo al desempleo que funcionaba como un mecanismo de control social en el contexto de implementación de las políticas neoliberales.

Al respecto Elisalde Roberto (2005) plantea que:

Entre los años ´80 y principios del nuevo milenio, la implementación de *políticas neoliberales* basadas en un modelo de apertura económica y en la aplicación de medidas de corte monetarista, significaron para Latinoamérica la profundización de las desigualdades existentes: aumento de la desocupación, deterioro de los salarios, flexibilización/ precarización laboral e incremento de los índices de pobreza; como consecuencia de ello un creciente sector de la población quedó excluida del acceso al empleo, al consumo e incluso a la educación.

En este contexto de mercantilización y descentralización financiera y administrativa la educación asumió estas características y se desvió la idea de la educación como un derecho social hacia la educación como un servicio. Comienzan a surgir, en respuesta a estas políticas, diferentes movimientos colectivos:

... *movimientos de desocupados*, organizaciones de *trabajadores que recuperaron sus fábricas* y un amplio abanico de *organizaciones territoriales* (cooperativas de vivienda, tierras, salud, educación, entre

otras-, comedores, centros culturales, etc) que desplegaron tareas de índole comunitaria, construyendo y dando cuenta de las demandas y necesidades de la población de sus barrios, mayoritariamente con necesidades básicas insatisfechas, a la vez de manifestarse contrarios a las reformas de los años noventa.

Estos son los movimientos que, desafiando la lógica neoliberal, dieron respuestas colectivas de resistencia a la misma, desarrollaron el ejercicio de formas directas de participación, la territorialización de la lucha, las demandas y la acción colectiva. Asimismo detectaron en estas nuevas prácticas la necesidad de la construcción colectiva de un saber propio que dé respuesta y unifique las ideas que el propio movimiento va generando producto de la realidad concreta emergente, consolidando en los márgenes y en el reconocimiento del territorio un nuevo espacio social de articulación de la acción colectiva y autogestiva, que dispute frente a las formas precedentes de participación y acción en las fábricas, en los barrios y en el trabajo, una identidad que requiere tomar la educación y la cultura en sus manos.

En estos nuevos posicionamientos se encuentra la inquietud de los movimientos por tomar la educación como parte de esa lucha, en articulación con la recuperación por parte de los movimientos de los espacios productivos y de trabajo.

Los bachilleratos populares surgen entonces a raíz de esta nueva configuración de los territorios, de la práctica y de la participación y como parte de la prefiguración de una nueva realidad social y política para estos sectores en el seno de diferentes organizaciones de base, territoriales, fábricas recuperadas, etc., respondiendo a una necesidad educativa específica de estos sectores y a la necesidad por parte de los movimientos de generar espacios de organización, participación y democracia ligados a una educación liberadora de los sujetos.

Los y las destinatarios/as de la educación de jóvenes y adultos

A través de investigaciones, impulsadas mayoritariamente por la CEIP (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares), se ha llegado a construir una visión del/a destinatario/a de la educación de jóvenes y adultos:

Los jóvenes y adultos que cursan los bachilleratos pertenecen, en su mayoría, a los sectores sociales de menores ingresos, con altos niveles de insatisfacción de las necesidades básicas. La mayoría de los estudiantes necesitan trabajar y lo hacen en empleos precarios e irregulares, encontrándose incluso muchos de ellos desempleados. Constituyen una franja etaria donde - paradójicamente- al mismo tiempo que aumentan las dificultades de ingreso al mundo laboral disminuyen las posibilidades de estudiar. (Cabrera, 2012:2)

Las diferentes investigaciones de este grupo de estudio sobre Educación Popular, los/las han llevado a sostener que esta es una población que ha sido sistemáticamente expulsada del sistema educativo:

Se trata de jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo, es decir de “quedar marginados de la vida social y económica y, por lo tanto, situarse fuera de todo proceso de formación educativa” (Elisalde, R., Ampudia, M., 2008). (Cabrera, 2012:2)

Esta situación de riesgo educativo analizada por Elisalde es el correlato de lo que anteriormente fue señalado en una cita del mismo autor, sobre la negación de la educación como derecho social y la configuración de la misma en tanto regida por las leyes económicas del mercado, individualizando así la situación social, el acceso y la permanencia, estigmatizando y expulsando a estos sectores sociales.

Posteriormente se hace referencia a algunos testimonios que fueron recolectados en este estudio donde se explicita que la elección por parte de los/las estudiantes de cursar un BP está relacionado en primera instancia con la necesidad de obtener un título por aspiraciones o necesidades, ante todo laborales, personales y posteriormente la permanencia se vincula fuertemente con la construcción de un espacio de identidad con una apropiación al interior de la escuela. En su momento para la mayoría, los horarios y la necesidad de ir a trabajar impidieron la continuidad en la escuela, pero también la falta de motivación o la sensación de fracaso reiterado fueron los causantes.

En los BP la población joven-adulta supone una gran franja etaria que puede extenderse de los 16 años hasta cualquier edad: actualmente hay señoras de más de 65 años cursando en los bachilleratos.

El campo de la Educación de Jóvenes Adultos (EDJA), en los últimos años, ha sido protagonista de notables modificaciones. Los cambios más importantes se producen en aquellos sectores pertenecientes a la enseñanza media, sobre todo en el perfil de los estudiantes, dado que, en su mayoría no son adultos sino adolescentes. Este crecimiento parece obedecer a diversas razones, por un lado, a la crisis de la educación y de la educación media tradicional –con reforma incorporada- que no puede “contener” a una gran parte de la población estudiantil constituyéndose en circulación y deserción escolar de los estudiantes. (Ampudia; 2004: 7)

Por otro lado, los BP, se caracterizan por incorporar en sus escuelas las trayectorias de mujeres que han relegado su educación por ocuparse de “la casa y los chicos”, esto no sólo porque la flexibilidad y la contención frente a los emergentes y las necesidades de la vida cotidiana de los/las estudiantes está presente en estas experiencias sino porque además algunos BP como es el caso del Galpón Cultural de Claypole o Hermanas Mirabal de Villa Hidalgo cuentan con espacios para acoger a los/las hijos/as de los/las estudiantes.

Dos testimonios de estudiantes mujeres ejemplifican estas cuestiones:

“yo quería terminar el secundario y mi mamá me decía ‘vas a tener un hijo soltera y no vas a poder terminar la escuela’. Cuando vi el cartel en el barrio que decía que se abría el bachillerato me inscribí

y empecé a venir con mi bebé de siete días”. (Estudiante de 20 años, egresada del Bachillerato Simón Rodríguez).

“Siempre me interesó estudiar, pero me casé joven, tuve mis hijos, trabajé, los crié. Ahora es mi tiempo” (Estudiante de 54 años, egresada del Bachillerato Simón Rodríguez) (Gentili, 2007: 46).

La Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha y la oficialización

Para entender las problemáticas actuales de los BP es importante hacer referencia a la oficialización de estas experiencias por parte del Estado y a la situación actual de la Coordinadora.

Tomando el artículo de Marina Ampudia (2012), es posible diferenciar tres agrupamientos políticos, los mismos se distinguen en cuanto a concepciones internas reivindicativas sobre su rol y su posición en el entramado educativo y en consecuencia con las estrategias vertidas hacia el Estado. Estos agrupamientos son: La Red de Bachilleratos Populares comunitarios, los Bachilleratos Populares articulados centralmente en la zona Oeste del conurbano bonaerense y la ya mencionada Coordinadora.

La Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha: Es un espacio reivindicativo conformado por fábricas recuperadas por sus trabajadores/as, organizaciones sociales/territoriales, estudiantiles y políticas donde las mismas discuten y articulan para exigirle al Estado el reconocimiento integral de las experiencias. Se basa, por tanto, en ciertos acuerdos internos que caracterizan al Estado como el garante de la educación y en esta condición le exigen al mismo: autonomía, en tanto, independencia política del Estado y los gobiernos y el reconocimiento de la autogestión como principio fundante de sus experiencias.

Por otro lado, sus reivindicaciones giran en torno a la defensa de la educación en tanto pública y popular, es decir, por dentro del sistema pero buscando trascenderlo generando otra propuesta (en este último punto pueden existir relatividades entre las organizaciones). Y el reconocimiento del/a docente como trabajador y trabajadora de la educación y militante social.

En este caso el reconocimiento se plantea en relación a la acreditación, al otorgamiento de títulos oficiales, salarios a los/las docentes, becas para los/las estudiantes y al financiamiento integral:

- Por una Educación Pública Popular autogestiva y democrática. Efectivización inmediata del Convenio y pago de salario para todos los docentes. Incorporación de todos los Bachilleratos Populares al Convenio. Financiamiento integral para nuestro Bachilleratos. Por un sistema de becas a estudiantes que signifique una ayuda real para Jóvenes y Adultos en situación de cursada regular. (Folleto de la Coordinadora)

Las reivindicaciones y objetivos de los BP hablan también de la posición que el Estado ocupa en esta construcción, en un primer momento, los BP oponiéndose, a lo que hasta el momento el Estado ha formado y consecuentemente reclamándole garantice y reconozca integralmente el camino andado por estas organizaciones, en tanto garante del derecho a la educación, atendiendo a sus años de trabajo comunitario y autogestivo, el cual ha reparado en las problemáticas emergentes de los sectores más postergados, reemplazando por un lado, el trabajo del Estado y construyendo por otro, una experiencia que lo interpele desde el accionar.

Los BP le exigen al Estado que cumpla entonces con su condición de garante pero respetando la característica constitutiva de estos proyectos, la autonomía tanto en la elección de los/las docentes y las parejas o equipos pedagógicos como en la elaboración de los planes de estudio y en la organización en general: asamblearia y horizontal, y que oficialice y reconozca a las mismas como parte del sistema educativo.

Es esta una de las reivindicaciones más complejas: la autogestión educativa, que implica la necesaria independencia o autonomía del Estado para tomar las decisiones al interior de la organización, es un aspecto fundamental de la disputa con el mismo y con otros sectores de la educación, ya que los BP buscan ser parte del sistema educativo, pero respetando para sí determinaciones que, de cambiarlas, darían lugar a experiencias diferentes de las desarrolladas.

¿Qué es lo que ha ocurrido hasta el presente año en cuanto a la oficialización? Al interior de esta respuesta aparece una disputa, que hoy en día está presente, con el Estado en relación a la propuesta de los planes de terminalidad que ha lanzado el gobierno: FinEs 1 en 2008 y FinEs 2, en 2009.

Los BP han tenido relación con el Estado desde sus comienzos y en 2007 como producto de las medidas de fuerza y los planes de lucha: movilizaciones, marchas, clases públicas, escraches fueron reconocidos aquellos bachilleratos que funcionaban en Capital Federal y provincia de Buenos Aires.

...esta oficialización hasta el día de hoy no incluye el salario docente ni el reconocimiento de nuevos bachilleratos” La lucha en estos tiempos, entonces se sintetiza en: reconocimiento de los nuevos bachilleratos populares, salario para los docentes, financiamiento integral para estas escuelas, y becas para los estudiantes. (González Porcella, 2013: 6)

Con la llegada de Nora de Lucía como Directora en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, aquellas negociaciones y convenios firmados con las autoridades anteriores fueron desplazadas proponiendo como contrapartida que los BP adopten el formato de los programas de terminalidad que brinda el gobierno desde aproximadamente cinco años.

La coordinadora de bachilleratos populares ha discutido largamente esta propuesta con posiciones a favor y en contra y en la actualidad se enfrenta a la situación de que algunos de los bachilleratos que

la integran, debido a discusiones internas y emergentes del territorio, han tomado la decisión de aceptar funcionar como FinEs.

Por lo tanto, la relación con el Estado en la actualidad es muy diferente a aquella del 2007, las reivindicaciones se han mantenido, siendo las mismas que en aquel año, pero el panorama de oficialización y el vínculo no son alentadores. La postura del gobierno es firme y esto ha desgastado las fuerzas de la coordinadora para continuar reclamando algo que es desoído, por esta razón en el 2013 sólo se han realizado tres manifestaciones de la Coordinadora en reclamo de la oficialización y el reconocimiento integral, entre otras, la última en el mes de Octubre.

Un profesor del BP El Galpón Cultural Claypole comenta acerca de la situación actual:

“...por momentos parece que estamos, no digo en retroceso, pero muy a la defensiva desde la experiencia, porque el Estado nos está acorralando con los FinEs, con un discurso que cae sobre muchos docentes de que los FinEs son bachilleratos populares o que ellos laburan con educación popular, entonces nos corren, nos pinchan y nos están debilitando en parte...” (Profesor de historia del BP)

El texto que los BP de La Brecha presentaron en el Congreso Pedagógico de Noviembre 2012, plantea lo siguiente acerca de lo FinEs:

La modalidad que tiene el programa FINES 2 es de 6 u 8 hs. semanales a lo largo de 2 años y medio de cursada, mientras los BP y los CENS públicos tienen una carga horaria mínima de 18 hs. semanales, y la duración de sus cursadas es de 3 años.

Consideramos que es inviable formular que el Fines 2 se plantea un proyecto de Educación Popular ya que este separa el proceso pedagógico del proceso organizativo, por tanto no es parte del hecho histórico que implica la educación popular (la cual nace mucho antes que el 2001) impulsado por nuestros pueblos latinoamericanos y no por el Estado. El Estado con el Fines2 lo que ofrece es educación populista, no popular. El Estado lo único que quiere es inflar sus índices de terminalidad educativa para las estadísticas numéricas, sin importarle el proceso pedagógico de los/as estudiantes y de los/as docentes que lo atraviesan, y a su vez apuesta a seguir sosteniendo con precaridad laboral y de vida a cientos de trabajadoras de la educación. Si hablamos de educación de calidad ofrezcamos una carga horaria acorde a lo importante que es el secundario para la vida de las personas. (González Porcella y otros, 2012: 3)

Con lo cual, la oferta del Estado atenta contra el trabajo que viene siendo llevado adelante hace más de diez años por estas organizaciones, que buscan recuperar la identidad y la voz de estos sectores más postergados, construyendo escuelas populares en base a la resignificaciones del territorio, de las relaciones sociales y de la educación como una herramienta para el cambio social, demostrando que otra forma de hacer educación es posible. Como tal merece el reconocimiento por parte del Estado. A diferencia de esto el mismo lanza estos planes que precarizan la educación desde el contenido, desde la construcción y desde el trabajo docente.

Los principios inspiradores son la base de estos reclamos y reivindicaciones. Lo que sostiene estas prácticas es una conjunción de creencias, reclamos y principios, que no sólo derivan de la educación popular sino también de una posición claramente definida frente a la sociedad actual y su construcción que retoma la teoría crítica y marxista.

Los B. P. están definidos como “escuelas” con una serie de implicancias y modalidades como la de autogestión, popular y pública y una fuerte impresión en su fundamento ideológico en términos de la “formación de sujetos políticos conscientes de la existencia de una sociedad desigual pero capaces de realizar acciones con sentido transformador.....” (Sverdlick, I. y Costas P. ,2008, En Argumedo; 2010, 5)

Por lo tanto, de forma resumida sus principios inspiradores se encuentran en la teoría crítica y en la educación popular y son: la autogestión, la escuela como organización social, la construcción de nuevos vínculos pedagógicos, la resignificación de los saberes, la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo y la prefiguración de una educación para el cambio y la liberación: una educación crítica, reflexiva y transformadora.

Los puntos centrales relevados en la investigación refieren a los siguientes aspectos que dotan de especificidad e identidad a las experiencias: la forma de organización, el trabajo docente y la práctica pedagógica, el trabajo en áreas, lo popular y el proyecto político-pedagógico, la construcción de nuevos soportes relacionales y la construcción del conocimiento y el currículum de forma colectiva. Asimismo en el trabajo de campo fue posible ver los modos de evaluación de estas escuelas y los distintos grados de apropiación de la experiencia por parte de sus participantes, profesores y estudiantes.

En esta ponencia se expondrán algunos de esos aspectos distintivos, pero es importante aclarar que todos ellos dan cuenta y forman parten de una estructura de acción que los caracteriza y que está basada en la forma de organización, este es el eje que le da sustento a la experiencia.

Organización al interior de la escuela y la escuela como organización

Sondear los modos de organización es una forma de conocer y dar cuenta sobre la práctica pedagógica en los BP, la misma definición que hace sobre aquellos Marina Ampudia (2003) da muestra de lo antes dicho: “... organizar escuelas significa *desterritorializarlas* de su función social y *reterritorializarla*, apropiándonos de ellas en tanto organización social y llevándolas al campo de lo popular, con sus demandas y reivindicaciones”. “Las escuelas como organizaciones sociales cuestionadoras de los saberes instituidos, sin falsos neutralismos...”

La forma de organización de los bachilleratos populares, es análoga a la forma de organización de los espacios dentro de los cuales estos surgen, existe una continuidad en la forma en la cual se

toman decisiones: la voz de los/las participantes es fundamental en el proceso y el acuerdo y el consenso son la base del proyecto, aunque esto suponga largas jornadas de discusión y debate.

Los bachilleratos populares son organizados por todos sus integrantes de manera horizontal, democrática y participativa. Claramente que en este funcionamiento surgen distintos papeles a cumplir y distintos grados de responsabilidades en el devenir cotidiano, pero no existen jerarquías fijas establecidas, no hay una “cadena de mando” para acatar, más que la que surge del consenso colectivo en asamblea. (DOC interno FOL, 2011)

La puesta en práctica a diario de una organización colectiva demanda de parte de los/las copartícipes un ejercicio constante de escucha y de elaboración de los pensamientos y los sentimientos. Las prácticas asamblearias ponen a prueba muchos de los postulados de estas escuelas: ahí mismo se deciden, se plantean y se exponen todos los emergentes del colectivo. Con lo cual, es a la vez un espacio a construir por cada integrante y en conjunto y, un espacio de gestión del proyecto en donde confluyen todas aquellas cosas que surgen de la práctica y del transitar diario del bachillerato.

... entendemos que es necesario construir nuevas formas de relación desde ahora con pequeñas prácticas que apunten a cambiar las formas de pensar y de actuar tan naturalizadas. En este sentido, los BP tienen lógicas diferentes no sólo desde sus contenidos y desde sus objetivos sino también desde sus prácticas y sus formas de organización. (Gonzalez Porcella: 2012, 2)

Todo aquel o toda aquella que comienza a formar parte de estas experiencias transita por distintas etapas que lo/la hacen replantearse prácticas cotidianas e instituidas con las cuales nos hemos educado, en muchas ocasiones es más fácil y más rápido que las decisiones sean tomadas por otros/as, o que las problemáticas sean resueltas de forma vertical para evitar poner en consenso intereses o pensamientos distintos.

“...el tema de participar en la asamblea si uno no lo trae de otro lado cuesta. Entonces siempre tratamos de trabajar la circulación de la voz porque hay compañeros que les gusta más hablar y uno descansa en eso, me pasa a mí, yo casi no hablo y me encanta hablar...” (Profesora de comunicación y proyecto comunitarios, BP Bartolina Sisa, docente de media La Plata).

“...Ahora todos los que estamos, todos participamos... ¡ahora! pero al principio no todos participábamos de la asamblea, y yo decía, no puede ser que no vengamos a la asamblea y a otros espacios, era como que se notaba mucho que el único espacio que tenían todos y querían era el aula, me incluyo... Y eso lo veíamos como algo medio peligroso porque después pasa eso...que los mismos empiezan a decir pero yo esto no sabía o no entiendo. No es solamente las dos o cuatro horas de clase es un poco más...”

Este testimonio da cuenta de varias problemáticas relacionadas con la construcción colectiva, la toma de decisión, la circulación de la voz, la apropiación del espacio asambleario, entre otras.

Por un lado, existe desde mi punto de vista, construido desde la observación participante, una asimilación desigual de esta práctica asamblearia, sobre todo porque es un proceso y porque, como lo dice la entrevistada, no forma parte de las prácticas a las que estamos acostumbrados/as y, porque al mismo tiempo que este proceso de apropiación supone un mayor compromiso en la construcción del proyecto supone también que, al poner la voz, se expongan los pensamientos y sentimientos de los/las participantes y que luego el grupo demande sobre esto.

Como también plantea otra de las entrevistadas:

“...una crítica al BP es que justamente al ser todo tan dialogado y tan charlado muchas veces las decisiones no se toman en el momento que se tiene que tomar y muchas veces hay muchas actividades que recaen sobre los profes, por ahí no está bien repartido esto del trabajo con estudiante y en particular con un grupo de profesores...como que se están haciendo cargo de muchas cosas y en algunos momentos están superados”. (Profesora del BP “El Llamador” de Tolosa, docente de media ya adultos La Plata).

Entonces estas prácticas tienen contradicciones en su interior, la asamblea es, por tanto, un espacio de apertura y de resolución, pero a la vez es un espacio que requiere en la práctica de un mayor esfuerzo y compromiso de algunos/as de sus miembros para garantizarlo. Es también el lugar de donde se desprenden otras actividades, de resolución de conflictos o de tipo más administrativas (financieras, de infraestructura, etc).

Una estudiante del BP El Llamador, cuenta una experiencia que aclara lo antes dicho:

“Otras cosas que no estoy de acuerdo de acá del bachillerato es que yo entiendo cuando uno falta que le dicen no faltes porque se pierden las clase y está todo bien, pero después, un día yo vine con el bolso a clase y me encontré, que se habló en la asamblea que ese día no hubiera clase porque se iba a trabajar: hacer cosas, a cerrar más, hacer electricidad, mano de obra. Yo me puse re mal, ¿cómo van a...quién lo decidió? Y..., se decidió en asamblea..., sí, pero yo no estaba y eso está mal, porque interrumpen, cuando ellos quieren una clase, para hacer un trabajo así. (Estudiante de tercer año del BP El Llamador de Tolosa,).

Es interesante aparejar con este testimonio otro recogido de la tesis de Maestría de Candela Cabrera:

“Es difícil porque en la asamblea los actores son complejos. Hay un montón de pibes que nunca participaron en asambleas de ningún tipo, entre los cuales yo me incluyo. Yo la primera asamblea que tengo es acá. Pasa mucho que alguien por ahí no siente que sea el espacio para levantar la voz y hablar o hay vergüenza o desinterés. Muchas asambleas tienen más que un carácter de debate un carácter informativo de “pasa esto qué hacemos” y se termina tomando una decisión pero por ahí no con la interacción de todos los participantes... Callándote lo único que estás haciendo es dejar que alguien hable por vos... Es buenísimo que todo o muchas cosas se planteen en asamblea y que estén abiertas a las voces de todos, me parece una piedra fundamental en todo esto”. (Cabrera, 2012: 7)

Es posible leer en el primer testimonio, que es compartido por los/las compañeros/as de tercero, la cuestión de la horizontalidad, la responsabilidad y la toma de decisiones, por un lado, la idea de que las decisiones en asamblea no terminan de justificar las acciones posteriores, evidentemente la cadena de comunicación posterior a la asamblea se rompe o se desordena y a la vez esto ocurre porque recae sobre los/las profesores/as el hacer efectivo aquello que se decidió, porque si bien no hay un cargo jerárquico que imponga, resuelva o demande, esto pareciera deber ser asumido por todos/as los/las profesores/as en conjunto como uno sólo.

En relación a esto en los plenarios inter-bachilleratos observados, surge como un obstáculo o una problemática aquello de que la mayoría de las actividades recae sobre un grupo de profesores/as, y depende del bachillerato este grupo puede ser de tres o cuatro personas o en el caso del BP de Tolosa entre ocho o diez y de estas, cinco que son rotativas.

Con lo cual, el modo de organización y, en este caso las prácticas asamblearias y la toma de decisiones, descoloca como dice una profesora “el lugar del alumno” y también el lugar del/a profesor/a, hace replantear y reflexionar a diario sobre los roles y los lugares en la escuela.

Una de las profesoras cuenta acerca de la organización (respondiendo a la pregunta por las diferencias significativas entre las experiencias: BP-escuela tradicional):

“La de la organización es quizás una de las diferencias más interesantes, esto de que el BP se toman decisiones de manera asamblearia o que hay otra distribución de roles o de responsabilidades y que en ese sentido se van construyendo los roles y las responsabilidades en el camino y en la que todos somos parte de algo y, por otro lado, en la escuela tradicional siempre está la cuestión verticalista de... hay un montón de cosas que se tienen que hacer, consultando a la directora que es como la cabeza visible tanto como para la sanción como para el reconocimiento...”

“...El que no haya directora en un punto resuelve y en un punto genera problemáticas, en esto de que, para mí los estudiantes no buscan una escuela distinta, a veces también exigen esto de quién es la directora acá o quién es el responsable, ahí cuesta la cuestión de darse el lugar como parte de... es todo un trabajo que hay que hacer, que en la escuela tradicional ni siquiera se lo ponen a pensar eso, no es que esto es así o asá, sino que en el bachillerato hay como esta cosa de descolocar el lugar del alumno.” (Profesora BP El Llamador de Tolosa y 19 de Diciembre, docente de media La Plata).

“El dispositivo asambleario autogestivo del que participan los docentes y los estudiantes es parte de la propuesta político pedagógica de los bachilleratos populares. Al igual que con los otros dispositivos que implementan, concurrir a las asambleas no es una obligación, no se toma asistencia a la misma del mismo modo que difícilmente alguien pierda el año escolar por reiteradas inasistencias. ... desde el ingreso al BP se trabaja en los cursos la importancia de concurrir a este espacio. Se trata de inaugurar otros tránsitos por la escuela, donde la presencia no es significada desde el deber y la obligación, tan caros a la institución escolar hegemónica, sino con *disponer con otros-entre otros* condiciones que hagan de la escuela en principio- un territorio al que es posible acceder, del cual no sentirse expulsados, estigmatizados ni discriminados.” (Cabrera, 2012: 6)

Es fundamental para entender hacia dónde apunta la organización, poder entrelazar estas citas, y muchas otras más que son esclarecedoras pero redundan en lo mismo. Las asambleas no son una

obligación para los/las estudiantes, de esto no dependerá su aprobación o su nota, pero sí de esto dependerá su grado de apropiación y de transformación de las prácticas escolares.

Es decir, el transitar por el BP supone una nueva forma de estar en la escuela donde la participación da lugar a una apropiación del espacio que conduce a repensar y reflexionar en conjunto las prácticas y las formas a las cuales nos hemos acostumbrado en los ámbitos formales, tradicionales o hegemónicos.

Continuando con esta relación con los ámbitos tradicionales y poniendo el foco en el objetivo de esta investigación: la comparación y las posibilidades de desarrollar prácticas de educación popular en la escuela tradicional, la centralidad de lo distintivo en la organización, es resaltado por todos/as los/las entrevistados/as. La apuesta fuerte de los BP está en la organización y el siguiente testimonio es esclarecedor en este sentido ya que relata la experiencia de una jornada de capacitación docente y cuenta que:

“...planteaban, nosotros tenemos que darles herramientas a los estudiantes, “perfecto herramientas, pero ¿herramientas para qué?” En las clases en la escuela tradicional no son herramientas para organizarse...” (Profesor de historia del BP El Llamador de Tolosa, docente de media La Plata)

Se entiende que la organización es, por un lado, un respaldo para la educación que se intenta construir y, por otro lado, un fin en sí mismo: llevar adelante un experiencia educativa dentro del bachillerato, y dentro de la organización en la cual funciona, forma parte de estas prácticas prefigurativas a la cual refieren constantemente los/las integrantes de los BP.

La organización y el trabajo docente en los BP y en la escuela tradicional

Qué ocurre entonces en la escuela tradicional con la forma de organización. Los testimonios han sido claros respecto a la falta de respaldo en la organización general de las instituciones y del sistema educativo para replicar las prácticas de los BP en el espacio de la escuela tradicional.

“Mira, yo lo que siento es que en la escuela estoy sólo trabajando..., me siento solo porque no trabajas en equipo. Vos planificas solo, corregís solo, estás solo en el aula como docente y eso no tiene nada que ver con esto, vos acá estás en equipo, pensás en grupo, trabajas de a dos o de a tres o en equipo y planificas, digo, y eso ya de por sí es mucho más enriquecedor. En el colegio... los únicos que te marcan, te corrigen y te asesoran son los pibes, como lo pueden hacer, de la forma en que les sale y no lo hacen conscientemente tampoco, entonces vos tendés a repetir prácticas a repetir vicios a repetir errores, imperfecciones y es difícil realmente, no hay muchos espacios en los que uno pueda reflexionar sobre su propia práctica en educación formal(...) no está pensado para que uno piense lo que hace y acá sí está pensado para que todo el tiempo pensemos qué es lo que estamos haciendo y por qué lo estamos haciendo(...)y cuesta mucho lograr que los chicos sientan que estamos en la misma, que estamos participando juntos de algo(...)”

“Si no se hace del todo es muy difícil hacerlo fragmentariamente porque no puede haber una materia de educación popular y diez de educación tradicional (...) La educación popular es la idea de que es la

dimensión pedagógica de un proceso de lucha y no sé si no se puede luchar en el colegio...” (Profesor de historia del BP El Galpón Cultural de Claypole, docente de media Claypole)

Todos los testimonios han hecho referencia a lo mismo, una de las características que marcan los/las profesores/as de los BP a diferencia de la escuela pública tradicional es la organización al interior: la comunicación y el trabajo coordinado y colectivo. Algunos/as subrayan que el sistema escolar impide plantear proyectos integrales, por la situación a la cual se ven expuestos/as, al tener que transitar semanalmente por varias instituciones para poder así alcanzar un sueldo que permita el sustento, como también la cuestión de una estructura jerárquica que impone tiempos y espacios.

Ante la pregunta de si podría plantear las mismas prácticas en ambos espacios el mismo profesor contesta:

“Lo primero te diría que no, ya de por sí esto que te hablaba de lo colectivo y lo individual, más allá que haya un marco legal, un planificación oficial, uno tiene una flexibilidad en el aula para la forma de trabajar pero estás muy acotado, primero porque tenés que cumplir con muchos requisitos y el resto del colectivo docente te condiciona, te marca, no te permite por ahí salir al patio en tal horario porque tenés una jerarquía y tenés que obedecer, vos tenés un superior, que acá no tenés, que te dice, tal día hay un acto no sé, tal día tal cosa y vos no estás en las posibilidades de no adaptarte, estás obligado a adaptarte a eso.”

“En cuanto al trabajo docente me parece que es súper interesante la experiencia porque en los BP además de que puedes estar o no en una pareja pedagógica o en un equipo de trabajo en una materia, que igual para mí eso no es lo distintivo de los BP, pero se da así el trabajo, en las escuelas el trabajo docente es re solitario y fragmentado en el tiempo, vos vas a una escuela corriendo a la otra, y no sabes quién es la secretaria quién es el director, te cruzas sólo con la preceptora y con el profesor que está antes o después y ya, y me parece que en el bachillerato esta idea de la periodicidad de las reuniones y de distintos espacios...ya sea un taller de formación hasta una jornada más de divertimento, como una fiesta...como que se generan otros vínculos.” (Profesora BP “El Llamador” de Tolosa y 19 de Diciembre Villa Ballester y docente de media La Plata).

Según la experiencia, estas reuniones periódicas, como indica la entrevistada, son: por áreas semanal o quincenalmente, asambleas entre profesores/as mensualmente, talleres de formación, con participación de compañeros y compañeras del movimiento o de la organización, tres o cuatro veces al año, y otras más al interior de cada materia o entre materias. Además de las que corresponden a cada bachillerato al interior, muchos BP intercambian experiencias entre sí en jornadas, talleres o plenarios al interior del movimiento, por ejemplo el Frente Popular Darío Santillán, en palabras de una profesora, sostiene “un espacio que es sistematización de los ‘bachis’ del Frente” y los bachilleratos agrupados en COB La Brecha realizan, cada tres meses aproximadamente, plenarios inter-bachilleratos. Y así mismo estos bachilleratos junto con otros se agrupan en la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, como fue mencionado en otro apartado.

Todas estas instancias o espacios responden a la lógica propia de los BP del trabajo colectivo, del diálogo, el intercambio y de un trabajo que no responde a condicionantes externos en relación a currículas y contenidos prescriptivos.

La cuestión curricular, de contenidos, tiempos, actividades, estrategias responden inevitablemente a la forma de organización y de trabajo en la escuela, la organización autogestiva y horizontal permite que la relación y el vínculo sean más fluido sin que nadie deba responder a las órdenes de un superior, ni los y las docentes ser objetos de una planificación y de un orden externo y superior a su propia práctica.

En la educación tradicional se genera un correlato entre un sistema educativo fragmentado donde cada docente actúa al interior del aula respetando tiempos, espacios y configuraciones externas, donde algunos/as intentan resignificar estas prescripciones introduciendo nuevas prácticas, problemáticas y formas de abordar esta lógica, la peregrinación constante de los/las docentes de una escuela a otra, sin poder lograr un vínculo más fuerte en cada escuela y una pedagogía que responde a estas estructuras fragmentarias y jerarquizadas.

“Nosotros -agrega Anabela- pensamos el aula entre varios, interdisciplinariamente. La precarización laboral dificulta esa tarea en la escuela oficial. Para vivir, tenemos dos o tres cargos. No es para justificarlo, pero hay que darle ese marco porque así no se puede planificar a conciencia”. (Revista La Pulseada; 2011)

Por lo tanto, el trabajo docente distintivo en estas experiencias remite a varios aspectos: por un lado, la formación constante y colectiva, ya sea en espacios formativos explícitos o en espacios de intercambio y coordinación, por otro lado, al trabajo en equipo o en parejas pedagógicas y por último, al trabajo en áreas o entre materias. Estas son las formas que en la escuela tradicional o hegemónica son más difíciles de conseguir y las que darían pie a múltiples formas de abordar la enseñanza y el aprendizaje, al trabajo más integrado, a la colaboración entre pares, etc. y sobre todo a la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas o de la articulación de prácticas de educación popular que hoy en día existen en la escuela pero que no encuentran conexión entre sí, un respaldo y una planificación que las integre.

Ahora bien, como fue remarcado anteriormente, estas experiencias requieren de un gran compromiso que en muchos casos no es fácil de asumir y al mismo tiempo la incorporación y la apropiación es un proceso y una construcción lenta en la cual no todos/as encuentran su espacio.

Practica pedagógica

Los bachilleratos populares apuntan entonces a construir nuevas relaciones pedagógicas a partir de aquellas realidades compartidas al interior de los movimientos sociales y las organizaciones de

base, en este ensayo y desafío se ponen en juego conceptos, antecedentes, prácticas instaladas e instituidas, realidades diferentes, etc.

Las prácticas pedagógicas innovadoras en estas experiencias trascienden el aula y constituyen una dinámica integrada y colectiva, donde la libertad se da puertas afuera y no puertas a dentro.

“Sí, lo que yo veo es como que el aula se agranda, el docente que por ahí tiene objetivos de horizontalidad o de formar un pensamiento crítico, de ayudar a una subjetividad de ese estilo se puede decir, bueno yo cierro la puerta del aula y en mi curso hago lo que yo quiero y puedo... pero justamente la educación popular es abrir la puerta del aula, porque aparte se planifica en conjunto, se discute en conjunto, se puede conocer al grupo con el que estás trabajando a partir de la opinión de los otros compañeros y no estás encerrado en tu propia individualidad.” (Profesor del BP El Galpón Cultural de Claypole, docente de media y adultos Claypole)

Luego de haber analizado las entrevistas y mi propia práctica en el BP es posible entender de esta práctica pedagógica que los objetivos más generales o últimos de la educación popular en estas experiencias, son procesos largos y a los cuales no todos ni todas alcanzan, porque en el camino se construyen y se van cumpliendo objetivos más pequeños y cotidianos. La cuestión teórica y reivindicativa e incluso la cuestión de cómo se definen estas experiencias son el gran marco para poder actuar en el día a día y no actuar en el sentido de una metodología que va pautando pasos a seguir sino al contrario de una metodología del acontecer, que responde a una teoría crítica de la educación, de los modos de organizarse, estar en la escuela, de participar, etc.

Con lo cual, sin la intención de abstraer del entramado organizativo y pre figurativo de estas experiencias, lo que interesa es poder relevar las prácticas novedosas de educación popular con las cuales sus integrantes construyen día a día estas escuelas en organizaciones sociales. Dado que no se concibe a la educación popular como un cúmulo de métodos y estrategias sino como una experiencia de transformación social, que trasciende la construcción de trayectorias escolares, la práctica pedagógica envuelve una gran cantidad de situaciones cotidianas que la van prefigurando en el contexto y le van dando sustento.

En la entrevista realizada a una de las profesoras surge la contención como el marco necesario para poder lograr la construcción del conocimiento.

Es fundamental partir de la construcción de nuevos vínculos, que a la vez son un fin en sí mismo, para disputar el universo de sentidos de las formas aprehendidas de entender el vínculo docente/estudiante, lo cual genera contradicciones y una lucha interna contra las propias concepciones.

Esto supone en algunos/as participantes recuperar una visión de si mismo/as como sujetos capaces de enfrentar este desafío, en estas experiencias no están aislados/as y no son los responsables de sus repetidos “fracasos”.

“Se juega muchísimo con la culpa. Yo durante todo este tiempo me sentía culpable de estar arrastrando esto de “no terminaste el secundario y tenes 25 años”. Acá (en el BPAJ IMPA) es como que la culpa se me va, ahora son ganas que tengo de terminar el secundario más que culpa... aparte culpa por qué? Por no ser funcional, siempre opera una culpa individual, es uno que no entiende, que no sabe.”

“Me dio mucho pánico el año pasado volver a empezar. Creí que me iba a volver a encontrar con lo mismo que otras veces, que a mitad de año me iba a sentir frustrada diciendo yo no puedo, a mi me falta inteligencia. De repente me encuentro con esto y digo “oh qué paso, acá me aceptan como soy, acá me entienden, me apoyan y me ayudan, no me sueltan la mano y me dicen seguí sola...”¹ (BPJA-IMPA 2012)

Volviendo a la experiencia relatada por una de las entrevistadas, docente de matemática y física en ambos espacios: bachillerato de adulto y BP, cuenta que al ingresar a un nuevo curso lo primero que hace es un diagnóstico, “tipo una entrevista de los conocimientos que traen, lo que vieron, lo último que han estudiado” porque al ser edades muy variadas, las trayectorias son muy distintas y “la gente grande suele decir que no se acuerda de nada y resulta que traen un cúmulo de conocimientos ya adquiridos”, entonces para ella lo primero es que tomen conciencia de esos conocimientos, de lo que realmente saben.

“...me pasa en todos lados que por ahí los chicos vuelven a la escuela o retoman la escuela, es como que durante ese tiempo que no estuvieron perdieron alguna práctica o perdieron cuestiones vinculadas a la matemática que hacen a su formación, entonces en todos lados sí hay que hacer algún trabajo como para que ellos puedan fortalecer esos contenidos que tienen por ahí olvidados, justamente hacerles ver que los están usando permanentemente entonces relacionarlos con cosas que ellos sí estén necesitando o cosas vinculadas a algún proceso significativo para ellos...”

En relación a los conocimientos que los/as estudiantes tienen, aquellos que tienen algún sentido para su vida cotidiana, los que logran reconfigurar las prácticas y los socialmente legitimados, ella plantea:

“Durante muchos años, por ahí ahora ya no tanto, se discutía esto de la relación entre el conocimiento de la escuela y la vida real que muchas veces en matemática se pone en juego el conocimiento como una cuestión cultural también, hay cosas que uno tiene que aprender porque culturalmente se llegó a este conocimiento y es un conocimiento propio matemático, entonces eso también es importante y bueno hay que mostrarles eso que también lleva un tiempo hasta que lo toman y lo pueden abordar de esta forma.”

Cómo abordar estos temas que resultan teóricamente tan alejados es un desafío que permite ser retomado con estas estrategias o dinámicas más dialógicas. Esto mismo fue planteado en el plenario inter-bachilleratos de La Brecha, la contrastación entre la teoría más abstracta y la vida cotidiana,

¹ Entrevistas realizadas -en el año 2010- en el BPAJ IMPA en el marco de la Tesis de Maestría “Emprendimientos educativos en fábricas y empresas recuperadas: prácticas autogestivas, transformaciones de las relaciones sociales y de la subjetividad”, Beca de Maestría UBACyT, período 2009-2011. OSERA N°6

que es una exigencia también de los/las propios/as estudiantes, entender para qué sirve ese conocimiento. Y a esto es necesario agregarle ese vínculo pedagógico al cual se hacía referencia anteriormente y a la necesidad de partir del reconocimiento de ellos mismos, ellas mismas como sujetos de su propio aprendizaje, como sujetos capaces de construir conocimiento y no solamente de recibir ese conocimiento socialmente importante, ya elaborado y construido.

La entrevistada aclara que a ella lo que le interesa de esos conocimientos propios matemáticos o de física, como por ejemplo la propiedad asociativa de los números, es que ellos se cuestionen de dónde vienen o por qué vale esa propiedad,

“o lo más simple ellos saben que lo que está sumando pasa restando y lo saben de memoria y te resuelven diez millones de ecuaciones...vos les preguntas por qué y se te quedan mirando, por qué es así, bueno pero dónde está escrito, porque no está ni en La Biblia ni en La Constitución, les digo yo, entonces la idea es hacerlos chocar también con ese conocimiento que ellos traen y que ellos mismo se cuestionen, se hagan preguntas y que no me dejen pasar a mi cuando yo doy por hecho algo, ahí te das cuenta que por lo menos aprendió a ver las cosas de otra forma”

Por otro lado, estas nuevas formas en la relación “docente-alumno”, que justamente rompen con ese binomio, se construye de forma paulatina:

“...en general cuando entran sobre todo en primer año y..., matemática es como un castigo para ellos hasta que bueno...hay que revertir un poco ese miedo que tienen en particular a este tipo de materias y sobre todo les cuesta esto del trabajo... o sea es muy raro que yo me ponga y explique en el pizarrón y después les saque un trabajo práctico y que lo tengan que hacer, esto de que ellos mismos están produciendo su propio conocimiento eso cuesta en todos lados es como que están muy acostumbrados a recibir información y no se dan cuenta que ellos mismos la están llevando adelante que la están elaborando, entonces al adulto ese proceso le cuesta muchísimo y cuesta si en todos lados.”

Este proceso que los/las estudiantes realizan es diferente en la escuela pública y en el BP, las entrevistas lo expresan, en la escuela tradicional el lugar del “alumno” se conserva dentro de los parámetros otra entrevistada lo relata así:

“no hay una discusión más allá de la que se genera a partir de las arbitrariedades, y en eso el trabajo de los docentes...podemos haber docentes “super piolas”, que le llevamos la mejor clase del mundo y a veces fracasa porque más que nada por el hecho de que los estudiantes no están acostumbrados a escribir o decir lo que piensan más allá de que esté bien o esté mal, yo me choco muchas veces con esto de y si lo digo y está mal, bueno pero decilo igual...” (Profesora del BP “El Llamador de Tolosa” y 19 de Diciembre Villa Ballester y docente de media La Plata)

Las distintas formas de apropiarse de estas prácticas tienen que ver, con la diferencia que existe entre pensar un proyecto para tres años y pensar como ocurre en la escuela tradicional sólo una materia y de forma no coordinada:

“al trabajar de esta forma en otras materias hace que esto se facilite en particular para física y matemáticas, entonces para mi es una ventaja que en la escuela pública no tengo”.

“...en algunos casos a lo largo del año ya se nota el avance y que bueno ya cuando una les presenta una situación problemática ellos ya se predisponen a trabajar y como que ya entraron en esta otra forma de trabajar (...)En el bachillerato se ve que esta forma de trabajar de manera colectiva hace que los chicos más rápidamente se apropien del lugar y se apropien del conocimiento, cosa que en la escuela pública sí por ahí es una isla que tienen en esta materia y es chocante también por eso.”

Es interesante hacer mención a otra clase que una de las profesoras comenta en la entrevista:

“Cuando empezamos en primer año habíamos presentado un proyecto, ahora no me acuerdo muy bien de qué era, pero que ellos tenían que salir por el barrio a buscar precios de productos de la canasta básica y después a fin de año se hizo el mismo trabajo, bueno, eso también se expuso en algún evento que hubo en el bachi o algo así, porque comparábamos, por ejemplo, los precios mayoristas, los precios de los kioscos, del chino, los precios del super, entonces se hizo como un muestreo de dónde convenía ir a comprar o qué producto se compraba más barato en un lado que en el otro y a fin de año se hizo la misma encuesta cosa de ver, cuál fue la inflación cuál fue el aumento, si hubo alguna variación, si hubo algún producto que a principio de año estaba más barato en un lugar y después en el otro. Surgió porque ellos tenían que hacer, yo no me acuerdo si fue para la llamada de candombe de mayo o algo así, que ellos tenían que hacer la compra (en Tolosa se realiza una vez al año una Llamada de Candombe en las calles cercanas al predio del galpón y el BP organiza desde la materia proyectos comunitarios un puesto de venta de comidas y bebidas para recaudar plata para el bachillerato). Y después también algo que sale siempre en el bachi es a qué precio poner, por ejemplo, la gaseosa a qué precio poner las tortas, las empanadas, y bueno de acuerdo a la ganancia que uno espera, bueno, partimos la torta en ocho o en seis, viste, o cosas por el estilo.” (Profesora BP El Llamador y docente de media y adultos La Plata).

Este tipo de experiencias de construcción de conocimiento marcan una gran diferencia con el conocimiento que se transmite sin mediación de los/las participantes. Esta actividad suponía, por un lado, salir del espacio físico de la escuela (BP) y recoger aquella información, susceptible de analizar, del barrio, con la cual se enfrentan a diario tanto estudiantes como profesores y profesoras. A esto se le suma un fin compartido que era hacer las compras para el puesto de venta de comidas y bebidas en La Llamada de Candombe. Con lo cual es un saber que surge de lo cotidiano, que es construido en conjunto, en la práctica y con un fin colectivo.

Estas experiencias son las que merecen ser replicadas en las escuelas tradicionales y en los BP también, las cuales surgen de la experiencia y de la práctica cotidiana misma: la información, el tema o el contenido, por tanto, no hace falta irlo a buscar muy lejos.

Conclusión

Tratando de resumir lo estudiado y relevado en el trabajo de campo y la investigación, la integralidad de los proyectos de los bachilleratos está marcada por la unión entre la planificación, la elección de la curricula, los contenidos, los plazos, los tiempos, etc. se piensa y se hace en el mismo lugar y por los mismos y las mismas personas. Aparecen muchas ideas interesantes en los

testimonios al respecto de lo antes dicho, pero a los efectos de esta ponencia, lo expuesto da cuenta de aquello a lo que la investigación estuvo destinada, por lo tanto, solo resta exponer algunas de las conclusiones de este trabajo y para esto la siguiente frase es un disparador: “Defendiendo la educación pública, construyendo la educación popular”

No estamos en contra de la educación pública ni buscamos debilitarla. Consideramos que en la actualidad el desarrollo de un proceso de educación popular tiene altísimas limitaciones dentro de las instituciones tradicionales, pero que es posible ampliar y disputar estos límites. Pensamos que desde los bachilleratos populares podemos aportar a la defensa de la educación pública, a través de su transformación. Entendemos que ésta es también una manera de defenderla. Nos parece ilustrativa la frase: “Defendiendo la educación pública, construyendo la educación popular”. (Documento de debate interno; 2011)

La propuesta de una escuela diferente o alternativa, está enfocada hacia generar desde la propia educación una crítica al sistema educativo y a las prácticas de las escuelas tradicionales, pero no se plantean enfrentar la escuela pública, sino incidir en sus prácticas.

Su institucionalización, es decir, su crecimiento, desarrollo y multiplicación como una nueva estrategia socioeducativa (...) pone en tensión el concepto de lo público, lo estatal, lo privado y lo popular, y obliga a reflexionar sobre las condiciones de acceso, permanencia y calidad del sistema educativo. Dicho de otra manera, obliga a repensar los procesos que llevan a reproducir la desigualdad y exclusión educativa. (Gentili, 2007: 26)

La pregunta remite entonces a cómo estas prácticas pueden ingresar a la escuela tradicional, y en un comienzo puede pensarse que al hacerlo empezarán desde adentro a permear o interpelar lo instituido, asimismo se le ha preguntado a los/las protagonistas de ambas experiencias si ven la posibilidad de réplica de estas prácticas de un espacio a otro y la respuesta, la mayoría de las veces, ha sido negativa, dado que, existe de base una diferente prefiguración de la sociedad a la cual se aspira y no sólo eso, sino porque la especificidad de cada experiencia remite a diferentes vínculos pedagógicos y un diferente modo de organización.

No obstante esto, hay una fuerte apuesta a la educación y a generar vínculos con las escuelas tradicionales, proponiendo una escuela diferente donde se atiende a la especificidad de aquellos/as jóvenes y adultos/as que por una razón o por otra se han visto excluidos de la escuela y del sistema. Esta es una de las mayores contribuciones: poner en tensión desde la práctica, las condiciones expulsivas de la educación. Es decir, construir escuelas que abran el espacio. Desde la práctica entonces y construyendo alternativas, le demuestran al Estado que otra educación es posible, que hay mucho por hacer y por cambiar y que estas, no tan nuevas experiencias, que perduran y se expanden, requieren de la oficialización y el reconocimiento por parte del sistema, de esta forma

pueden comenzar a permear las experiencias en la escuela tradicional y generar vínculos más fuertes, reconociéndose todos/as los/las participantes como parte de lo mismo: la escuela pública.

Bibliografía

AMPUDIA Marina (2012) *Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares*. OSSERA 6.

AMPUDIA Marina (2003) *El sujeto de la Educación para Jóvenes y Adultos Territorialización y Desterritorialización de la Periferia*.

AMPUDIA, Marina y ELISALDE, Roberto (2003): Intervención en el Encuentro de Educación Popular organizado por Barrios de Pie.

CARDOZO, Ludmila; GONZÁLEZ PORCELLA, Julieta; SBRILLER, Lucia (2009) *Abriendo escuelas para luchar, bachilleratos de educación popular*

CABRERA, Candela (2012) *Educación y autogestión: las experiencias de los estudiantes en los Bachillerato Populares para Jóvenes y Adultos en empresas recuperadas*. UBA. OSERA N°6

ELISALDE, Roberto (2005): La Construcción de un proyecto de educación popular: escuelas populares de jóvenes y adultos. Mimeo.

GENTIL, Pablo (2007) *Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales*. LPP Buenos Aires.

GONZÁLEZ PORCELLA, Julieta (2012) *Estado, currículum y organizaciones sociales: el caso de los Bachilleratos Populares*. Proyecto de Investigación de la Maestría en Educación. UNLP.

Revista La Pulseada junio 2011. <http://www.lapulseada.com.ar/site>

Documento de debate interno del BP "El Llamador", trabajo en áreas 2013.